

واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية من وجهة نظر المعلمين

إعداد

وصال جاسر علي العبدالقادر

إشراف

أ.د ماجدة الخزرجـــي

قدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج العامة والتدريس

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة جرش

2017

بسم الله الرحمّن الرحيم

" يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ" صدق الله العظيم

المجادلة (11)

التفويض

أنا وصال جاسر علي العبد القادر، أُفوّض جامعة جرش بتزويد نسخ من رسالتي الموسومة بـ(واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية من وجهة نظر المعلمين) للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:........................

التاريخ: 30 / 8 / 2017

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة الموسومة بـ" واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية من وجهة نظر المعلمين "، وأُجيزت بتاريخ 27 / 8 /2017

أعضاء لجنة المناقشة		**التوقيع**
الأستاذة الدكتورة ماجدة عبد الاله الخزرجي	مشرفًا ورئيسًا	
أستاذة المناهج وأساليب التدريس		
الدكتور وليد محمود الشدوح	عضوًا	
استاذ المناهج واساليب التدريس المشارك		
الدكتور محارب علي الصمادي	عضوًا خارجيًا/ جامعة البلقاء التطبيقية	
أستاذ المناهج وأساليب وطرق التدريس المشارك		

الإهداء

إلى شمعتين أضاءتا دربي في زمن الزحام .. فكانتا لي العون في حياتهما وكانا الملهمين بعطر ذكراهما بعد رحيلهما..أمي وأبي قصة عشقٍ للممات.

إلى الحنان المفقود، عمي والد زوجي.. إلى من وقفت بوجه عواصف الحياة ونائبات الدهر فكانت الحصن الحصين لوحيدها، عمتي والدة زوجي...أبت الذاكرة إلا أن تضعكما ووالدي بمسك الختام...

...إلى من أسندني بذراعه وأخذ بيدي للمعالي ..إلى من كان ليَ العون وهوّن لي كل صعبٍ بمواقفه المليئة بالتضحية والدَّعم المتواصل..إلى من ارتدى عباءة النبل والكرم ... وألبسني ثوب الحب والعطاء،.. قرّة عيني.. زوجي الحبيب...

إلى سندي وذخري وشيئًا من عطف أبي، إخوتي.. إلى زهراتٍ تفتحت في طريقي فأعطتني الأمل وبضعًا من حنان أمي، أخواتي ...

إلى أُستاذتي الفاضلة وقمرًا من بلاد الرافدين أضاءَ في سمائي..جنةً من الإِحساس والإِنسانية.. إلى أختي التي لا تُنسى، د. ماجدة الخزرجي..

إلى أخواتٍ لم تلدهن أُمي..وبادلنني مشاعر المحبة والوفاء، صديقاتي...

إلى عائلتي وأَهلي وكل من تمنى ليَ الخير.. أو دعا لي بدعوة بظهر الغيب...

إليكم جميعًا .. أهدي ثمرة جهدي

الباحثة

الشكر والتقدير

قال تعالى: "رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ". سورة النمل(19)

اللهم لا علمَ لنا إلا ماعلّمتنا، فلكَ الحمدُ ياربنا حمدًا يوافي نعمك على ما أَنعمت عليَّ من كريم عطائك وبما يسّرت لي من سُبُل النجاح وتذليل الصّعاب لإتمام دراستي هذه.

من لا يشكر الناس لايشكر الله، لذا أتقدم بوافر الشكر والتقدير والعرفان إلى المربية الفاضلة الأستاذة الدكتورة ماجدة الخزرجي على ماقدمت لي من معرفةٍ ودعمٍ وعطاء، وتفضلها بمنحي شرف قبولها الإشراف على رسالتي، وما بخلت أبدًا بجهدٍ أو بعلمٍ أو بوقتٍ من وقتها الثمين، فجزاها الله كل خير ورفع قدرها وبيّض صحائفها، وجعلها ذخرًا ومعينًا من العلم لاينضب لطلاب العلم. كما أتقدم بالشكر وجميل العرفان إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة الدكتور الفاضل وليد الشدوح ، والدكتور الفاضل محارب الصمادي، على ماقدماه لي من ملاحظات وتفضلهم بقراءة رسالتي ، فلي كل الشرف ببصمتهم الكريمة في دراستي. والشكر الموصول لأساتذتي الأفاضل في كلية العلوم التربوية وأخص بالذكر أعضاء الهيئة التدريسية في قسم الدراسات العليا: الأستاذ الدكتور عايش زيتون، والأستاذ الدكتور كامل عتوم، والدكتور يوسف جرايدة، على ماقدّموه لنا من معرفة، بارك الله في علمهم وأبقاهم سراجًا للعلمِ منيرًا.

شكرًا لأخواتٍ وزميلاتٍ منحنني أجمل الأوقات بصحبتهن، واضفنَ محطة جميلة لمحطات حياتي

والشكر العميق لكل من أرشدني وساعدني .

الباحثة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية من وجهة نظر المعلمين

إعداد

وصال جاسر علي العبد القادر

إشراف

الأستاذة الدكتورة ماجدة الخزرجي

الملخص

هدفت الدِّراسة الحالية إلى تعرف **واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية من وجهة نظر المعلمين**، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتلاءم مع طبيعة متغيرات الدِّراسة وهدفها. وتكون مجتمع الدِّراسة من معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية تربية وتعليم جرش للعام الدراسي 2017/2016م، والبالغ عددهم (412)، أما عينتها فتم اختيارها باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة من معلمي اللغة الانجليزية وبلغ عددهم (115)، بواقع (58) معلماً و(57) معلمة، وزعت عليهم الاستبانة (أداة الدراسة) المكونة من (47) فقرة، وقد أظهرت النتائج إن استخدام الاستراتيجيات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.96) وبنسبة مئوية (79.3%). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لأثر الجنس ولصالح الذكور، في حين أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لأثر الخبرة التدريسية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لأثر التفاعل بين الجنس والخبرة التدريسية، وأوصت الدِّراسة إجراء بحوث ودراسات مشابهة لهذه الدِّراسة على متغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات التدريسية الصفية، المرحلة الأساسية، معلمي اللغة الانجليزية.

الفصل الأول

خلفية الدِّراسة ومشكلتها

مقدمة

مشكلة الدِّراسة

أهمية الدِّراسة

هدف الدِّراسة وأسئلتها

حدود الدِّراسة ومحدداتها

مصطلحات الدِّراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

مقدمة

إن أول مانزل به الوحي من السماء على سيد الخلق محمد –صلى الله عليه وآله وسلم– هي إقرأ، ولم يكن ذلك إلا لأهمية القراءة في حياة البشر، ولا يتأتى لبشر أن يقرأ دون أن يتعلّم، ولكي يتعلم فلا بد أن يسلك طريقًا يخضع فيه لأساليب تدريسٍ وطرائق تعليم مختلفة يحقق فيها هدفه المنشود. فالعالم اليوم يشهد تطوراً علمياً وتكنولوجياً واسعًا في شتى المجالات، لاسيّما في مجال التربية والتعليم الذي يحتل مكانة مهمة في حياة الشعوب كافة؛ فهو الطريق الذي تسلكه كل المجتمعات للإرتقاء والتقدّم والإزدهار، إذ إنه يعد المحرّك الأساس الذي يبعث روح العمل والإكتشاف لكل ما يحيط بنا من تحديات وآفاق جديدة، فشمولية التعليم والفائدة المرجوة منه في شتى مجالات الحياة جعلته يسمو ويرتقي إلى قمة الأولويات عند التخطيط لأي نظامٍ حياتي، وجعلت منه نظامًا قائمًا بحد ذاته له مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

وقد شمل هذا التطوّر التدريس الذي لم يعد سرداً لطرائق وأساليب متعارف عليها، ومطبقّة منذ زمنٍ بعيد، تبعث على الملل والسأم لكلٍ من المعلم والمتعلم على حدٍ سواء، بل أصبح التدريس إبداعًا وعلمًا يعتمد على التركيب والتحليل والتفكير والبحث والربط وإصدار الحكم والتقويم، وغيرها من المهارات القابلة للتطوّر بحسب الاستراتيجية المستخدمة والنتاجات المرجوة (ابو شريخ،2008).

إن عملية التدريس عملية اتصال وتواصل بين طرفين، أو أكثر– وفقًا لنظرية الاتصال– فلا بدّ أن يوجد مرسل(معلم) يرسل رسالة بطريقة معينة، وأن تصل هذه الرسالة إلى مستقبل وهو (المتعلم)، وعن طريق وسيط معين أو البيئة الاتصالية، وعلى ذلك يمكننا القول أن أي عملية تعليم أو تدريس لا تكون ناجحة مالم تظهر تغيرًا في سلوك المتعلمين (شاهين2010).

وترتبط التربية بالتعليم ارتباطًا وثيقًا، إذ تعد التربية أساس صلاح البشرية وفلاحها، فهي قوة كبيرة تستطيع أن تزكي النفوس وتنقيها، وتنمي الأفراد وتصقل مواهبهم، وتشحذ عقولهم وأفكارهم، وتدرّب أجسامهم وتقويّها، كما إنها تستطيع دفع المجتمع إلى العمل والاجتهاد والتكامل؛ لأنها وسيلة لحل المشكلات والنهوض بالأفراد من خلال إعدادهم إعدادشاملاً متكاملاً متزنًا ليكونوا نافعين لأنفسهم ومجتمعهم سعداء في حياتهم (الحيلة، 2001). ومن المعلوم إن أحد الأساليب الفعّالة لتحقيق أهداف التعليم النظامي يتم من خلال العملية التربوية بوصفها نشاطًا إنسانيًا يسهم به كل من المعلم والمتعلّم (العجيلي ،1996).

ومع مطلع سبعينيات القرن الماضي وبداية القرن الحالي حدثت نقلة نوعيّة في التفكير التربوي. إذ أصبح المتعلم محور العملية التعليميةبدلاً من المادة الدِّراسيّة، وقد أخذت البحوث التربوية والنفسية مسارًا جديدًا، إذ تُخذَ من المتعلم واحتياجاته هدفًا جديدًا للعملية التعليمية .واتجهت تلك البحوث إلى محاولة الوصول إلى إستراتيجيات وطرائق من شأنها أن تسهل عملية التعلم واكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات (Joyce& weill,1996) .

ويؤكد براون (Brown,1982) على وظيفة المعلم الذي يستخدم إستراتيجيات التدريس في أثناء التخطيط والتعليم على الوسائل التي يستطيع الطلبة من خلالها أن يكوّنوا المعنى ويصبحوا

مستقلين في مشروع تعلمهم، فبعد اختيار المحتوى يوجه المعلم اهتمامه الأول نحو تحديد الأهداف الخاصة للتعلم وتعيين أولوياتها . وفي الحقيقة يراعى المعلم في استخدامه للاستراتيجياتعملاً مزدوجًا بسبب إن أهداف التعلم لا تحدد بالمعنى المخصوص بمجال ما على المتعلم أن يعرفه فحسب ، وإنما أيضا بالأساليب والإستراتيجيات التي تؤدي إلى تعزيز تعلم ذلك المحتوى . إذًا ثمة حاجةٍ إلى أخذ مستويات التعلم المتعددة بعين الاعتبار.

استطاع الإنسان في العصر الحالي إحراز تطوّر علمي وتكنولوجي في جميع المجالات، حتى أصبح هذا العصر يُسمى "عصر التطوّر العلمي، أو العولمة، أوالقرية الكونية، أو عصر التغيرات السريعة والانفتاح على الثقافات العالمية". وللمعلم دور أساسي في عملية التطوير التي تشهدها المجتمعات فهو محور العملية التعليمية وعمودها الفقري، ولذا يحتاج المعلم في أداء عملهِ الى إعداد أكاديمي ومهني قبل الخدمة، يُمَكّنهُ من استخدام استراتيجيات التدريس المتعددة أو المتوفرة من أجل إيصال الطلاب الى الفائدة المرجوة.

وفي دراسة لـ (نجيب الصوفي)بيذن فيها إنه ينبغي على المعلم بشكلٍ عام، لاسيّما معلم اللغة الإنجليزية أن يستخدم أكثر من استراتيجية في الدّرس الواحد وأن يأخذ بعين الاعتبار النظرة الحديثة لتعلّم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية بعد أن فشلت عدة استراتيجيات في تدريسها. ولعلّ بداية التغيير الفعلي كان عام (1970) عندما ألّف ديفيد ولكنز (Daived Walkens) منهجه المسمّى المنهج الوطني (National Syllbus) الذي دعا فيه الى الاهتمام بالكفايات التواصلية في تدريس اللغات بقوله "ان الوظيفة الأساسية للغة هي التفاعل والتواصل، وأن أساس اللغة شكلها المنطوق وليس القواعد، إذ يُعد تدريس القاعدة هو تدريس حول اللغة وليس تدريس اللغة" (Walkenes &

Terrell 1993). وإن الكفاءة اللغوية التواصلية تتضمن أربعة أبعاد هي: القواعد والمهارات الاجتماعية والمهارات الاستراتيجية والمهارات التواصلية التفاعلية (Harmar 1983).

وتُعد استراتيجيات التدريس من مدخلات هذا النظام، وركيزة أساسية من ركائزه التي ينبغي أن يُلِمَّ بها المعلم داخل الصف أو خارجه. فالإلمام بها يُؤَمّن التفاعل الصفي المطلوب داخل غرفة الصّف، كما يُؤَمّن عرض المادة التعليمية بشكل متسلسل ومنطقي وبما يتناسب مع الخبرات الضرورية للتفاعل مع البيئة التعليمية بشكل أوسع. ومع تفجّر المعرفة وتطورها تعددت المهارات والأدوار التي يجب على المعلم أن يُلِم بها. والفطرة تعني أن على الفرد الذي ينوي أن يكون معلماً أن يتصف بصفات منها: قوة الشخصية، والنطق الصحيح، وحضور البديهة، والعطف والصبر. أما الدعامة الثانية فتعني إنه لابد من إلمام المعلم بالمادة العلميّة، وبمهارات التدريس المختلفة، ولا يتحقق ذلك إلا عن طريق الدِّراسة الأكاديميّة في الكلّيات والجامعات ومن خلال التعليم المستمر، والتعليم الذاتي (الهويدي ،2005).

فالتدريس أصبح من المهن التي تتطب إعداداً جيداً، وليس مجرد أداء آلي يمارسه أي فردٍ، فهي مهنة لها أُصولها، ولها أخلاقياتها، وعلم له مقوّماته، وفن له موهبة ومهارات، ومن ثم فهو عملية تعليمية تربوية تقوم على أُسس وقواعد ونظريات ونماذج، ولم تعد مهمة المعلم داخل الصف مجرد تلقين المعلومات والحقائق والمفاهيم وسردها على الطلبة بل أصبح مهمته توجيه وإرشاد الطلبة ومتابعتهم وتقويمهم من الجوانب جميعها (الخزرجي،2008).

ويرى عطّار وكنسارة (1997) إن المعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يشرك أكثر من حاسة عند تعليم طلبته، فالإدراك الحسي عند الطلبة ذو أهمية كبيرة في العملية التعليميّة التعلّمية،

والخبرات الحسيّة هي التي تساعد الطلبة على فهم معاني الرموز والكلمات ومعرفة الأشياء من حولهم.

أن التطوّر والتغيّر الكبيرين في هذا العصر يستلزمان تحقيق تقدم نوعي أمام المستجدات التربوية التي تفرض على كل من المدرسين والمتعلمين، ومهندسي المناهج، ومؤلفي الكتب المدرسيّة، وموجهيّ وصانعيّ قرار العملية التربوية أن يواكبوا الإنفجار المعرفي، بالتحقيق والبحث والتنقيب والمشاركة الفاعلة فيما يحيط بهم من علم وفكر ومعرفة (ابو شريخ،2008).

وبذلك يكون التدريس أو التعليم بأصالته وحداثته إبداعًا يلعب دورًا فاعلًا في توفير سعادة الإنسان، وهو يساهم في الإرتقاء بسويّة العلم والتعليم، فالتدريس كان وسيبقى ملتقى العلوم.

إذ إنه يمثّل منظومة تتضمن العديد من العلاقات القائمة، وتبادلية التأثّر بين أطراف العملية التعلمية التعليمية جميعًا من (معلم ومتعلم وإدارة مدرسية وبيئة تعليمية ونظم ولوائح تعليمية ...الخ).

يتبيّن مما سبق أهمية كل من المعلم والطالب في تحقيق أهداف التعلّم من خلال اتّباع استراتيجيات التدريس الصفيّة المختلفة، ومن هنا جاءت الحاجة إلى الدِّراسة الحالية لتقصّي واقع استراتيجيات التدريس الصفيّة المُتبعة من قِبل معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش وعلاقتها بمتغيريّ الجنس والخبرة التدريسية.

مشكلة الدِّراسة

تأتي أهمية الدِّراسة من أهمية اللغة الإنجليزية كونها لغة العلم والتكنولوجيا ووسيلةٍ للتعرّف على ثقافات الآخرين وآدابهم، لا سيّما اننا نعيش في عصر التقدّم العلمي والتكنولوجي، عصر العولمة والانفتاح على الثقافات. ومن هذا المنطلق تولي البلدان المختلفة، و منها الأُردن أهمية كبيرة لتدريس اللغة الإنجليزية، ومن المعروف أنَّ الهدف من تدريس اللغة الإنجليزية في الأُردن هو التواصل مع العالم الخارجي، لكن المتعلمين لا يملكون القدرة على استخدام اللغة خارج الصف بالمستوى المطلوب رغم امتلاكهم القواعد والتراكيب اللغوية، وقد يعود ذلك الى عدم استخدام المعلمين لإستراتيجيات التدريس التواصلي التفاعلي الذي من شأنهِ تنمية القدرات لدى المعلمين على التواصل في المواقف المختلفة أو توظيف تلك التراكيب أو المفردات بالواقع العملي في المجتمع. وفي السنوات الماضية كان واضحًا بحسب نتائج الثانوية العامة المتدنية في اللغة الإنجليزية بشكلٍ خاص، وفي تدني درجات الطلبة في مختلف الصفوف، وتحصيلهم، وعدم مقدرتهم على الحوار وممارسة اللغة الإنجليزية بطلاقة، الأمر الذي أثار حفيظة الباحثة لإستقصاء أهم الأسباب التي قد تسهم في هذا الأمر وتسليط الضوء على مسبباتها ووضع الحلول لمعالجتها، ومن خلال إطلاع الباحثة على الأدب النظري والدِّراسات والأبحاث التي تناولت ضعف تحصيل الطلبة في اللغة الإنجليزية، استطلعت آراء مجموعة من الطلبة من مدارس محافظة جرش، من خلال اجاباتهم لمست الباحثة بعض الأسباب منها: إن استراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم اللغة الإنجليزية تقليدية تعتمد الإلقاء والتلقين والحفظ. وقد جاءت هذه الدِّراسة محاولة تعرف واقع هذه العوامل أو المتغيرات. وأثرها في استخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي اللغة الإنجليزية، وقد حُددت

المشكلة بالسؤال الآتي: ما واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية؟.

أهمية الدِّراسة

للدِّراسة أهميّة كبيرة تتفرّع إلى: أهميّة نظرية تكمن في الاجابة عن اسئلة الّدراسة، وأهمية عمليّة إذ يُتوقع أن ُفيد الدِّراسة ونتائجها الفئات الآتية:

1- معلمي اللغة الإنجليزية، لأنها من المؤمل أن تعمل على تنمية الإستراتيجيات التدريسية المتّبعة والمتنوعة في تدريسهم لطلبتهم وتحسينها.

2- القائمين على إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية.

3- الباحثين ومؤلفي الكتب الدِّراسّية، إذ أنها قد توجههم نحو دور معلم اللغة الإنجليزية في العمليّة التعلّمية التعليميّة، والعمل على إعداده جيداً، لا سيّما عند وضع المناهج الجديدة.

4 – المسؤولين في وزارة التربية والتعليم من خلال تزويدهم بنتائج هذه الدِّراسة والتوصيات والمقترحات التي قد تساعد في التغّلب على المعوقات أو الصعوبات التي تقف حاجزًا أمام تطبيق المنهج المقرر وتنفيذه.

هدف الدِّراسة وأسئلتها

تهدف الدِّراسة الحالية إلى تَعرِّف واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدِّراسة وُضعت الأسئلة البحثية الآتية:

السؤال الاول: ما واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق في توظيف استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش بإختلاف الجنس من وجهة نظرهم؟

السؤال الثالث : هل توجد فروق في توظيف استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش باختلاف الخبرة التدريسية من وجهة نظرهم؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق في توظيف استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش يُعزى للتفاعل بين الجنس والخبرة التدريسية؟ ا

السؤال الخامس: هل توجد فروق في توظيف استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش عن المستوى المقبول تربوياً (80%) ؟

حدود الدِّراسة ومحدداتها

اقتصرت الدِّراسة على الحدود الآتية:

الحدود البشرية: تشمل معلمي اللغة الإنجليزية ومعلماتها للصفوف الأساسية (السابع والثامن والتاسع) في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش.

الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدِّراسي 2016– 2017م.

الحدود المكانية: المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة جرش.

الحدود الموضوعيّة: الإستراتيجيات التدريسية الصفيّة لدى معلمي اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم.

وتتحدد الدِّراسة بأداة الدِّراسة ومدى التحقق من صدقها وثباتها وإمكانية تطبيقها، وتعميم نتائجها، وهذا يندرج تحت مايسمى بمحددات الدِّراسة.

مصطلحات الدراسة

عند الحديث عن استراتيجيات التدريس لابد من توضيح المفاهيم الرئيسة التي تسهم في تشكيل صورة واضحة عن هذه الإستراتيجيات وتطبيقاتها العلميّة المختلفة ، ومن أهم هذه المفاهيم:

الاستراتيجية (Strategy): وهي مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناولمجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، تنطلق نحو تحقيق أهداف، ثم تضع أساليب التقويم

المناسبة لتعرّف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حددتها من قبل (الهاشمي والدليمي2008:19).

وعرّفها (زيتون، 2001: 27)على إنها " الإجراءات المخططة سلفًا والموجهة لتنفيذ فعاليات معينة، بغية تحقيق أهداف معينة على وفق ما هو متوافر من الإمكانيات. وتتفق الباحثة مع (زيتون، 2001) في تعريفه للإستراتيجية، وتتبناه في هذه الدِّراسة.

التدريس (Teaching): هو وسيلة اتصال تربوية هادفة تُخَطَطْ وتُوَجّه من المعلم لتحقيق أهداف التعليم والتعلّم لدى المتعلم "(حمدان، 1984: 65). ويُعرّف **التدريس** أيضًا بأنه عملية تواصل بين المعلم والمتعلم، بحيث يتم نمو المتعلم بين لحظةٍ وأخرى، نتيجة تفاعله مع مجموعة من المواقف التعليمية التعلمية التي تؤثر فيه. و**التدريس** نظام مخطط له بهدف، يشمل مجموعة من العمليات الهامة التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم (شاهين،2011: 9).

استراتيجيات التدريس (Teaching Strategy): عرفها (الخزرجي،57:2012) **أنها** مجموعة الطرائق والإجراءات والنشاطات والوسائل التي يستخدمها المعلم لتحقيق أهداف التعلم المكونة من خطة إعداد الدرس، ودور المعلم، ودور الطالب، والوسائل والتقويم والمتابعة. وعرفها أيضًا بأنها القدرة على الاستخدام الأمثل للأدوات والمواد التعليمية المتاحة بقصد تحقيق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة.

وعرّفها (الرواشدة ،279:2001) على أنها" خطة لمجموعة من التحركات المتتابعة ينظم بها المعلم عمله داخل غرفة الصف ويوزع فيها زمن الحصة بينه وبين الطلبة مستخدماً الفعاليات المناسبة بحسب الموقف التعليمي" .

وعرّفها(آدم ،8:1992)على إنها " أنشطة يشارك فيها الدارسون والمدرسون خلال مدة التعلّم ذات هدف خاص هو زيادة المعرفة وإحداث التغيير " .

وعرّفها (سليمان، 121:1988) على أنها " مجموعة تحركات المعلم داخل غرفة الصف التي تحدث بشكل منظم ومتسلسل وتهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المُعدّة مسبقًا ".

وعرّفتها الباحثة إجرائيًا في ضوء اجراءات الدِّراسة الحالية بأنها مجموعة من الأنشطة والتحركات المتتابعة التي جرى تخطيطها بإحكام ، والتي يقوم بها المدرّس عند قيامه بتدريس موضوع معين بغية مساعدة الطلبة على تحقيق أهداف التعلم، وتمكينهم من مهارات التعلم الذاتي وأدواته على وفق طرائق معينة وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة االدِّراسة لدى استجاباتهم عن أداتها .

المرحلة الأساسية (Primary Stage): هي المرحلة التي يبدأ بها المتعلم حياته التعليمية، أي الصفوف الأولى من مشواره التعليمي، حيث يتلقى أساسيات المواد التعليمية، وتبدأ من الصف الأول الى الصف الثالث كمرحلة أساسية دنيا، ومن الصف الرابع الى الصف العاشر كمرحلة أساسية عليا (وزارة التربية والتعليم،1992). وعرفتها الباحثة في ضوء اجراءات الدِّراسة الحالية بأنها المرحلة الدِّراسيّة العلمية المدرسيّة الإلزامية التي يكون فيها الطلبة بين عمر(13-15) عام، أي تشمل الصفوف السابع، والثامن، والتاسع، وتتولى وزارة التربية والتعليم توزيع الكتب الموحدة فيها على الطلبة.

معلم اللغة الإنجليزية (An English Teacher): هو الشخص المتخصص في تعليم اللغة الإنجليزية، كلغة ثانية إلى جانب اللغة الأم(اللغة العربية)، ويكون حاصلًا على إجازة أو شهادة (وزارة التربية والتعليم، 1992).

الفصل الثاني

- الإطار النظري
- الدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يتضمن هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدِّراسة، وفيه تم تناول بعض المصطلحات منها التدريس، واستراتيجيات التدريس وارتباطها بنظريات التعلم.

وألاً : الإطار النظري

أولاً : التدريس.

التدريس لغةً: تشتق كلمة التدريس من الفعل (دَرَسَ)، فيقال دَرَسَ الكتاب ونحوه، أي قَامَ بتدريس وتدارس الكتاب ونحوه: درسه وتعهده بالقراءة والحفظ (المعجم الوسيط،1985،ج2).

وعُرّف teach في قاموس اكسفورد (Oxford University,2000):1332اللغة الإنجليزية: أن تعطي دروساً للطلبة، لمساعدتهم على تعلّم موضوعٍ ما، بإعطائهم معلومات عنه

إن التدريس عملية إنسانية أصيلة تُحدث أثرًا معينًا في القائمين فيها، فهي عملية حياة وتفاهم كاملين بين معلّم ومتعلّم، أو بين معلّم ومتعلمين من ناحية، وبينهما وبين المعرفة والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات واالتكنولوجيا وغير ذلك من ناحيةٍ أُخرى. وهذه العملية الديناميكية المعقدة تمتد إلى مصادر أرحب وأشمل من المادة الدِّراسية المقررة، كما لاتقتصر على قاعات الدِّراسة، وإنما تشمل كل ما في المدرسة وخارجها لتتضمّن مصادر التعلّم في البيئة الخارجية، وفي عصر الإنترنت، تتسع لتتضمّن مصادر التعلّم في العالم (شاهين،2010).

إن التعليم بوصفه منظومة يتضمّن العديد من العلاقات القائمة، وتبادلية التأثّر بين جميع أطراف العملية التعليمية والتربوية من(معلم ومتعلم، وإدارة مدرسية، وبيئة تعليمية، ونظم ولوائح تعليمية....إلخ)، فإن التعليم بحد ذاته يُعد أحد أهم الأهداف المراد تحقيقها من خلال التدريس.

فالتربية والتعليم هما أهم المردودات المهمة للتدريس، إذ من خلال عملية التدريس التي يقوم بها المعلم، يمكن إعطاء بعض المعلومات والمعارف وإكساب بعض المهارات، ومن ثم يتعلم الطالب مما يقوم المعلم بتدريسه. بذلك تتم عملية تعليم الطلبة (شاهين،2010).

والتدريس هو ذلك الجهد الذي يبذله المعلم من أجل تعليم التلاميذ، ويشمل أيضًا الظروف المحيطة والمؤثرة في هذا الجهد، مثل نوع النشاطات والوسائل المتاحة، ودرجة الإضاءة ودرجة الحرارة والكتاب المدرسي والسبورة والأجهزة وأساليب التقويم، وما قد يوجد بين عوامل جذب الانتباة والتشتت. فهو لا يمثّل خطوات التنفيذ الإجرائية داخل غرفة الصف فحسب، بل يمثّل جميع المؤثرات الخارجية التي تُعد جزءًا من عملية التدريس التي تحتاج إلى ضابط كما هي الخطوات الإجرائية (الخزرجي،2008: 32).

فالتدريس أصبح من المهن التي تتطلب إعدادًا جيدًا وليس مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد، فهي مهنة لها أُصولها، ولها أخلاقياتها، وعلم له مقوماته، وفن له موهبة، ومن ثم فهو عملية تعليمية تربوية تقوم على أُسس وقواعد ونظريات ونماذج، ولم تعد مهمة المعلم داخل الصف مجرد تلقين المعلومات والحقائق والمفاهيم وسردها على التلاميذ، بل أصبح مهمته توجيه وارشاد الطلبة وملاحظاتهم وتقويمهم من جميع الجوانب لا سيما إذا علمنا أن لعملية التدريس أركان أربعة هي:

الأهداف التدريسية أو التعليمية وحاجات واستعدادات الطلبة أو ما يطلق عليه المدخلات السلوكية، ثم الخبرات والأنشطة التعليمية، ثم القياس والتقويم ويمكن توضيح تلك الأركان كالآتي:

- الأهداف التدريسية: وفيها يحدد التغيرات المرغوبة في سلوك الطلبة والتي تعد بمثابة نواتج التعلم، وهي أيضا وصف للأداء المطلوب من التلميذ في نهاية الموقف التعليمي والشروط التي تم فيها الأداء والحد الأدنى من الأداء المطلوب .
- المدخلات السلوكيّة: وتشمل خصائص الطلبة وحاجاتهم إذ لا فائدة من تدريس شيءٍ يعرفه الطالب ولا يحتاجه. فضلًا عن ضرورة تحديد خصائص الطلبة العقلية ومستوى ذكائهم وقدراتهم وتحصيلهم وميولهم ومستوى نموهم ونضجهم بالإضافة إلى الخلفية الثقافية والحضارية والظروف الاجتماعية للطالب وهذا ما يطلق عليه بمحددات التعلم.
- الخبرات والأنشطة التدريسية: وهو ما يطلق عليه المتغيرات التنفيذية (Variables Process) وتشمل الخبرات المنتقاة والمصممة والمخططة والتي يتم من خلالها تحقيق الأهداف المرغوبة. وتظهر الخبرات التعليمية للطلبة في صورة المنهج والإجراءات والأنشطة التدريسيّة التي يقوم بها المعلم والطلبة بقصد تحقيق الأهداف.
- القياس والتقويم: ويطلق عليها متغيرات الإنتاج والتحصيل (Variables Product) وتشمل الجانب القياسي والتقييم والتقويم والذي يقاس من خلال الأهداف السلوكية المحددة، كما تدخل عملية القياس والتقويم في تحديد المتغيرات السابقة للتدريس من خلال تحديد الحاجات والمهارات والمقدرة التحصيلية وقابلية الطالب للتعلم، ومدى استعداداته وقدراته، وتصنف عملية القياس والتقويم إلى عدة مستويات منها التقويم المبدئي والتقويم التكويني والتقويم النهائي. وترتبط أركان عملية التدريس ارتباطًا عضويًا وتفاعلاً ،

فالأهداف هي محور عملية التدريس، والموجه لها، وفي الوقت نفسه تتطلب خبرات وأنشطة تعليمية تعلمية كما تصاغ في ضوء خصائص الطالب، وتبين لنا قياس مدى تحقق الأهداف حصيلة عملية التدريس (شاهين، 2010).

ويضع (زيتون، 2000) مفهومًا رباعيًا للتدريس فحواه أن هناك أربعة منظورات لمعالجة مفهوم التدريس متمثلة بالآتي:

المنظور الأول: أن التدريس عملية منظومية (Systematic Process).

المنظور الثاني: أن التدريس عملية اتصالية (Communicative Process) .

المنظور الثالث: أن التدريس مهنة تعليمية (Educational Profession).

المنظور الرابع: أن التدريس مجال معرفي منظم (Knowledgeable Organized Field).

ثانياً : اللغة الإنجليزية وأهميّة تعلّمها.

أصبح تعلم اللغة الإنجليزية ضرورة ملحة وذلك تماشياً مع االتقدّم العلمي والتقني، إذ أنها اللغة العالمية الأولى والأوسع انتشاراً في العالم، فهي لغة العصر الحديث، في التكنولوجيا والبحث العلمي والاقتصاد والتجارة الإلكترونية والطيران، وهي لغة الدِّراسة في الجاعات والمعاهد، ولغة السياحة والسفر والتنقل في دول العالم. وهي وسيلة الاتصال مع الآخر والتعرّف على ثقافته فهي تشكّل مفتاح الثقافات الأجنبية، وأصبحت مؤخراً لغة التواصل والتعارف على المواقع الإلكترونية، وتعتبر إجادة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية نوعًا من أنواع الذكاء اللغوي.

ولتعلّم اللغة الإنجليزية فوائد عديدة؛ منها: دحض الأفكار الخاطئة والمفاهيم المغلوطة عن العرب والثقافة العربية الإسلامية، ونشر الدين الإسلامي والثقافة العربية الإسلامية (معهد الإمارات التعليمي، 2009).

كما أن لها بعض المعوقات والعقبات التي تحول دون تعلّم اللغة الإنجليزية للطلبة العرب ومنها؛ عقبات نفسيّة كطبيعة حياة الإنسان وثقافته ومفاهيمه حول تعلّم لغة أجنبية، ومعوقات إدارية ومادية، أو وجود خلل في الخطط الدِّراسية، وعقبات تقنيّة كوجود قصور في المناهج، وعدم وجود أهداف واضحة للمتعلم والمعلم وأولياء الأمور، وضعف الدافعية بسبب الأعباء الدّراسية على المعلّم، وعدم تدريب المعلمين على كل ماهو حديث في مجال طرائق واستراتيجيات التدريس، وخوف المعلم من التجريب، وخوفه من فقدان إدارة الصف بشكلٍ جيد وقد تكون طرق التدريس التقليدية لا تنسجم مع مفهوم وطبيعة التعلم المعاصر، أو قد يكون الوقت غير كافٍ لتوظيف استراتيجيات التدريس المتنوعة. وللتغلب على هذه العقبات يجب مساعدة الطلبة على كسر الحاجز النفسي والخوف من الإنفتاح أو الفشل ومعرفة مهاراته واستغلالها ،ومساعدته على توليد الأفكار، واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة في جميع أشكالها، وغرس الثقة في نفس المتعلم من خلال عقد دورات تدريبية عل الاستراتيجيات الحديثة، والتركيز على نظريات التعلم الحديثة التي تركز على الطالب وأنه عامل مهم بالتفاعل في العملية التعليمية وليس مستمع سلبي، وتشجيع الطلبة على اكتساب واستخدام قواميس اللغة التي تكون بمستوى الطالب في مراحله العمرية المختلفة، واستخدام وسائل العصر التعليمية والتكنولوجية مثل الإنترنت (نصار،2010).

ثالثاً: استراتيجيات التدريس والنظريات المستندة إليها.

تعرّف استراتيجية التدريس بأنها خطة تصف كل القرارات والإجراءات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، من أجل تنمية العمليات الذهنية عند الطلبة ومساعدتهم في الاعتماد على أنفسهم، وكيفية تنظيم الصف. وتستند استراتيجيات التدريس في الأساس إلى نماذج ونظريات تسمى نظريات التعلم وتصنف إلى ثلاث مدارس رئيسة هي: السلوكية والمعرفية والبنائية (الربيعي، 2013).

وقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالاستراتيجيات المستندة إلى النظرية المعرفية والبنائية على حساب الاستراتيجيات المستندة إلى النظرية السلوكية التي كانت مسيطرة على حقول التربية خلال العقود الماضية، ويعود السبب في ذلك إلى زيادة الاهتمام بتعليم الطلبة عن طريق الحصول على المعرفة، وتنمية أنماط التفكير المختلفة لديهم أكثر من تحصيل المعرفة نفسها، فالمعرفة قابلة للتغيير والتطور، إضافة إلى الانفجار المعرفي الحاصل في حقول المعرفة والتنوع الكبير في مصادر المعرفة الذي يفرض على الأفراد والمجتمعات اكتساب الطرق التي تمكنهم من اختيار ما هو مناسب منها وتوظيفه بشكل مفيد وفعّال (وزارة التربية والتعليم ،2017).

إن التعلّم هو المصدر الذي يزوّد السلوك بعناصر التغيير والتجديد وهو جوهر التحدي الذي يجعل من الخبرات السابقة للإنسان وبنيته المعرفية معنى وأهمية. وهو الطاقة التي تجعل السلوك ديناميكيًا متحركًا بصورةٍ دائمة ويسمح للدافعية أن تعطي ثمارها عند النجاح بعد كل تعلّمٍ جديد، كل ذلك يؤكد أهمية التعلم على مستوى الفرد، ولكن للتعلم أهمية على مستوى المجتمعات الإنسانية جمعاء. فالتعلّم هو الوسيلة التي أدّت الى تراكم الإنجازات الثقافية والحضارية التي توصّل

إليها الإنسان منذ عصور الإغريق واليونان حتى وقتنا الحاضر، والذي استطاع بفضل التسجيل والتطوير والنقل من جيلٍ إلى جيل توفير أُسس راسخة لإستمرار التعلّم البشري والتوصّل إلى النظريات العلميّة والاختراعات الحديثة التي يشهدها العالم في القرن الحادي والعشرين في شتى المجالات (العتوم، وآخرون،2015).

استراتيجيّة التدريس تعرّف بأنّها مجموعة من الإجراءات والتدابير الموضوعة مُسبقاً من قِبل المعلم لينفذها في عمليّة التدريس بطريقة متقنة، ويحقق الأهداف المرجوّة ضمن أبسط الإمكانيّات والظروف، كما يُقصد باستراتيجيّة التدريس أيضاً كلّ ما يشمل عمليّة التدريس وطريقتها من تحركات المعلم داخل الصف، وسلوكيّاته الصادرة عنه بشكل مُنتظم ومُتدرج، وتشمل أيضاً مهاراته التعليميّة مثل نشاطه، ومدى تفاعله مع المادة الدراسيّة، والطلبة (التفاعل الصفي)، واستثماره للمساحة الصفيّة بالتحرك والشرح مستخدمًا الوسائل التعليميّة المساعدة. وأن الهدف من استخدام استراتيجيّات التدريس, وتطبيقها هو رفع جودة العمليّة التعليمة إلى أعلى مستوى ممكن، بغض النظر عن طبيعة الظروف، واختلاف المناهج التعليميّة التي يتبّعها المعلمين، فضلًا عن ضرورة تجنب النتائج غير المرغوب بها؛ منها ضعف التحصيل العلمي للطلبة، أو اقتصار نتيجة استراتيجيّة التدريس الإيجابيّة على الطلبة المتفوقين فقط؛ أي أنّها تعزز فهم الطالب الجيّد، دون أن يتمكن الطلبة الأقل قدرة على الفهم من الاستفادة منها (مشعلة، 2016).

وتشير نتائج الأبحاث والدراسات التي تهتم بعملية التعلّم والتعليم إلى فعالية عدد من استراتيجيات التدريس الحديثة في تحسين قدرات الطلبة المختلفة في معظم المواد الدِّراسية، وكذلك في تنمية اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم بشكل عام، منها دراسة الزغبي (2008)، ودراسة

الخزرجـي (2008) ودراسة القارحـي (2009)، ودراسة حماد (2005)، ودراسة الغراغير (2017).

إن التنويع في استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلم مع الطلبة من شأنه أن يكسر الروتين الممل في نظر الكثير من الطلبة الذي تفرضه طريقة التدريس التقليدية ، فالطريقة التقليدية ترتكز على دور أساسي للمعلم، وتغفل دور الطالب كعنصر فاعل في عملية التعلم، في حين أن الاتجاهات الحديثة تركز على الطالب باعتباره المحور الرئيس للعملية التعلمية التعليمية، ويجب أن يكون له الدور الأكبر في هذه العملية. ولذلك فإن على المعلم الذي يريد استخدام استراتيجية فعَّالة في تدريس طلابه أن يراعي أن التعلم هو نشاط يقوم به المتعلم وليس المعلم، فهو يرتبط بالخبرة، و ينبغي أن تتوافق استراتيجيات التدريس المستخدمة مع المرحلة التي يمر بها الطالب والموقف التعليمي، وكذلك يجب أن تشمل الاستراتيجية المستخدمة جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية والعلاقات بينها، فضلًا عن إنه لا توجد استراتيجية تدريسية أفضل من غيرها في جميع المواقف التعليمية بشكل مطلق وبالتالي فإنه يجب أن تجيب استراتيجية التدريس المستخدمة عن الأسئلة الآتية : كيف سأعلّم؟ ماذا سأعلّم؟ أين سأعلّم؟ متى سأعلّم؟ (وزارة التربية والتعليم، 2017).

لقد وضع العديد من الفلاسفة والمفكّرين، وعلماء النفس نظريّات في التفكير والتعلّم تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر بتنمية التفكير بأنواعه وتقويمه، ومن أشهر هذه النظريات؛ النظرية السلوكية والنظرية المعرفية والنظرية البنائية، وفيما يلي أهم الأسس التي تقوم عليها كل نظرية:

أولاً : النظرية البنائية (Constructivist Theory).

ذكر زيتون (2010) أن النظرية البنائية تستند إلى افتراضات من أهمها: أنّ التعلم عملية بنائية نشطة تتطلب أن يبذل المتعلم جهداً عقلياً للوصول إلى بناء المعرفة بنفسه. ومن مبادئ النظرية البنائية أن يتناسب التعلم مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم وذلك من خلال معالجة المعلومات وتبادل الأفكار والآراء مع أقرانه في المجموعات، وإمدادهم بالخبرة وتعزيز التغذية الراجعة، ليكتشف المتعلم المعرفة بنفسه التي تقود إلى معتقدات حول التميز والتفوق والإبداع في التعليم والتعلّم والتجديد في أدوار المعلمين والطلبة في عملية التعليم والتعلم.

وقد جاء تعريف البنائية في المعجم الدولي للتربية المشار إليه في(زيتون وزيتون، 17:2003). بأنها : رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل, وقوامها: أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة .

فالتعلّم من وجهة نظر أصحاب النظرية البنائية يُعد نتيجة لبناء عقلي، وأن التطبيق التربوي لمفهوم التطور المعرفي يتمثل في اعتماده على ما يقوم به المتعلم من نشاط؛ لذلك ينبغي أن يهيئ المعلمون بيئة تعلم مناسبةً للمتعلم ليمارسها مع مراعاة التعزيز المناسب؛ بهدف تطوير أبنيته المعرفية من خلال تزويده بمعلومات وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه بحيث يستوعب المستجدات الآتية من الخبرة الجديدة ويتواءم معها؛ فالبنائية تعني وتتضمن أفكار وتوجهات مختلفة منها: التركيز على التعلم (learning)، وتشجيع الاستقصاء (inquiry) والتّحري (investigation) لدى الطالب المتعلم، وتشجّع وتقبل استقلالية المتعلم (Autonomy) وذاتيته ومبادراته (initiative)، و تدعم التعلم التعاوني (cooperative learning)، وتزود

الطلبة المتعلمين بالفرص لبناء معرفة جديدة وفهم من خلال الخبرات، وتؤكد على الأداء (performance) والفهم (understanding) عند تقييم التعلم (زيتون, 2007:190).

أما العناصر التي ينبغي توافرها وتحقيقها في تطبيق البنائية والتعلم البنائي كما يرى (زيتون2007،31) فهي: المعلم البنائي والمتعلم البنائي، وبيئة الصف البنائية، والمناخ المدرسي البنائي، والمنهاج البنائي.

وفي السياق، يؤكد بوستوك (Bostock،1991) أن النظرية البنائية تقوم على فكرة أن المعرفة يجب أن تُبنى ضمن التركيب أو البنية المعرفية لكل فرد؛ كي تصبح جزءًا من تلك البنية، وأن المعرفة تعتمد على الخبرة والتفاعلات الإجتماعية في البيئة التعليمية. وأوضح (زيتون,2003، 98) أن النظرية البنائية ترى أن التعلم عملية إبداع للمعرفة، وأنه لا يكون بنائيًا ما لم يكن المتعلم نشطًا، وفي هذا يكون التعلم بمثابة قوة الدافع الذاتي لتحقيق أهداف معينة؛ وذلك بأن يبذل المتعلم جهدًا عقليًا للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، أو يتعلم عندما يكون قادرًا على التفاعل مع العالم من حوله، ومع غيره من الأفراد. ولكي يحققق التعلم الأهداف المنشودة للفرد الذي لديه معرفة علمية منظمة بصورة معينة، فمهمة التعلّم مقصورة على تحديد طريقة تفكير المتعلم وما لديه من معارف سابقة مع الموجودة سابقًا. فالبنائية تؤكد على عمليات الفهم والتفكير والاستدلال وتطبيق المعرفة ولا تهمل المهارات الأساسية؛ وتعني (النظرية البنائية) التركيز على التعلّم، وتشجيع الطلبة على المشاركة والانخراط في الحوار والمناقشة مع زملائهم, إذ إنّها تزود الطلبة بفرص لبناء معرفة جديدة وفهم من خلال الخبرات الواقعية الحقيقية، مما يؤدي إلى زيادة احتمالية اكتسابها والاحتفاظ بها واسترجاعها مستقبلاً إذا بناها المتعلّم بنفسه وارتكزت على خبراته.

وفي ضوء ما سبق؛ ترى الباحثة أن النظرية البنائية تؤمن بأن المتعلم يكوِّن معرفته بنفسه وليس من خلال أفكار يحاول المعلمون نقلها، أي من خلال عملية تبادل الآراء والخبرات مع الآخرين، والمتعلم في البنائية يتحمل مسؤولية عملية التعلم، فهو العنصر الأساسي في تلك العملية، ونشاطه يوجه ذاتيًا وبشكل ينسجم مع إمكانياته وميوله وخبراته.

النظرية السلوكية(Behaviorism Theory):

أساسها أن التعلّم هو تغير في السلوك الملحوظ، والناتج عن الإستجابة للمثيرات الخارجية في البيئة، وإذ يرى سكنر(1974) أنه من المستحيل إثبات العمليات الداخلية بأي إجراءات علمية متاحة، لذا ينبغي التأكيد في الأبحاث على العلاقة بين السبب والنتيجة، والتي يمكن تأسيسها بالملاحظة عند تصميم نظم التعلّم المعتمدة على الحاسب المبكرة وتطويرها، ويتم التركيز على العلاقة بين المتغيرات البيئية والسلوك، والقياسات والملاحظات السلوكيّة. لذا نستطيع القول أن التعلم يعتمد على استخدام التعزيز والمتابعة لسلوك المتعلم، الذي يُوجّه بالأغراض والغايات، وتُعزى له الأسباب، هذا ويتم التحديد المسبق للشروط التي تحقق حدوث التعلّم (العميري، 2013).

النظرية المعرفية أو الإدراكية(Cognitive Theory)

يرى أصحاب هذه النظرية أنَّ التعلم هو عملية عقلية تتمثّل في استخدام الذاكرة، والدافعية والتفكير، وإن الانعكاسات تلعب دورًا رئيسًا في التعلم، كما إنهم يرون أنَّ التعلم عملية داخليّة، وإن محتوى التعلّم يكون بقدر سعة معالجة المعلومات وعمقها لدى المتعلم، وعلى بنية المعلومات لديه (Anderson and Elloumi, 2004)

فالتعلّم في المدرسة المعرفية هو تغير في حالة الإدراك والمعرفة، وأن تحقق المعرفة يوصف بأنه نشاط عقلي يستلزم الترميز والبنية العقلية الداخلية عند المتعلم، فهو ينظر إليه كمشارك نشط في عملية التعلم. ويكون التركيز في بناء معرفة سابقة وعلى البناء والتنظيم والترتيب لتسهيل المعالجة المثلى للمعلومات، وكذلك التركيز على كيفية التذكّر، والاسترجاع، والتخزين للمعلومات في الذاكرة، وأن مخرجات التعلم لا تعتمد فقط على ما يقدّم المعلم ولكن على ما يفعله المتعلم من أجل معالجة المعلومات (العميري، 2013).

استراتيجيات التدريس المستخدمة في المرحلة الأساسية:

في فترات مضت كانت النظرية التقليدية القائمة على أن المعلم يقوم بنقل المعلومات إلى المتعلم، هي المعمول بها في مجال التربية والتعليم، وبناء على قوة المعلم في تحقيقها يكون تميزه وتفوقه، وبالمقابل يكون تميز الطالب بحفظ تلك المعلومات وإلقائها كما سمعها.. إلا أن التوجهات والنظريات الحديثة تفيد بأن التعلّم الحقيقي لن يتم بناءً على ما سمعهُ المتعلم حتى ولو حفظه وكرره أمام المعلم، وإنما يكون في اكتساب الطالب المعلومة عن طريق تعريضه لاستراتيجيات تدريسية متنوعة. وأصبح من الضروري تدريب المعلمين على الطرائق النوعية في تعليم الطلبة، لكي تتيح للمعلم أن ينوع أساليبه التدريسية, واستراتيجياته لتتلاءم مع حاجات الطلبة وميولهم، وتساعد في الوقت نفسه على إثارة دافعيتهم للتعليم ورفع مستوى تحصيلهم، ومعرفة كيفية التعامل مع مستويات الطلبة المختلفة داخل غرفة الصف (كالمتفوق والمتوسط والضعيف) (مطر،2002).

ومن هذه الاستراتيجيات: استراتيجيات التدريس في مشروع الإقتصاد المعرفي لوزارة التربية والتعليم في الأردن؛ استراتيجيات التدريس المباشر، واستراتيجيات التدريس القائمة على حل

المشكلات أو الإستقصاء، واستراتيجيات االتدريس القائمة على العمل الجماعي أو التعلّم التعاوني، واستراتيجيات التدريس القائمة على الأنشطة، والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التفكير الناقد

وهذه الاستراتيجيات هي غالباً المتبعة في البيئة الصفية في المملكة الأردنية الهاشمية، ويتم اختيار هذه الاستراتيجيات للمواقف التعليمية الصفية بشكل مدروس؛ أي لا يتم اختيارهاعشوائياً. وتختلف البنائية عن السلوكية في كثير من النواحي؛ فالتعلم فيها عملية نشطة تهدف إلى تفسير المثيرات، وتتم عن طريق إحداث تغييرات في المخططات المعرفية للطلبة، في حين ينظر إلى التعلم في السلوكية على أنه تغير في السلوك ناتج عن الخبرة والممارسة، ويتم عن طريق عمل ترابطات بين المثيرات والاستجابات. ويعد المتعلم في البنائية مسؤولا عن تعلمه بدرجة كبيرة نتيجة لنشاطه في بناء معنىً لخبراته، وقد لا يحتاج إلى تعزيز من خارجه ليتعلم، أما في السلوكية فيتمثل دور المتعلم في الاستجابة للمثيرات البيئية التي تعد العامل المحدد لنواتج التعلم، ويشكل التعزيز عاملاً أساسيًا في تعلمه. كما يصل الفرد في البنائية إلى أقصى حد ممكن في تعلمه عندما يبحث بنفسه أولا، ثم ينتقل إلى إجراء مناظرة اجتماعية مع الآخرين، أما في السلوكية فإن التعلم يصل إلى أقصى نتائجه عندما يكون فرديّا (زيتون و زيتون، 1992، 65).

ولكي تتحقق الأهداف المرجوة، يجب تصميم استراتيجية على أُسس سليمة، بخطواتٍ إجرائية تتسم بالمرونة، والشمولية من حيث الإمكانات المتوفرة والفروق الفردية بين الطلبة،

فلكل درسٍ محتواه وخصوصيته التي تميزه عن غيره من المحتويات الدراسية الأخرى. واختيار استراتيجية مناسبة تسهم إسهامًا فاعلًا في إنجاح العملية التعليمية، مع مراعاة طبيعة الأهداف المنشودة، وقدرة الطلبة، والوقت المتاح، والإمكانات المتاحة (الخزرجي، 2008).

وستتناول الباحثة في هذه الدِّراسة الاستراتيجيات التدريسية الصفية المتبعة في تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية، بحسب دليل المعلم الصادر عن وزارة التربية والتعليم في الأردن لعام 2017 وهي:

أولاً : استراتيجية التدريس المباشر

تُعد إستراتيجية التدريس المباشر من الإستراتيجيات القائمة على النظرية السلوكية. ويمكن تعريفها بأنها طريقة في التعليم والتعلّم متمركزة حول المعلم تجمع بين قيام المعلم بشرح معلومات أو عرض كيفية أداء المهارات لعدد كبير من المتعلمين في صف دراسي، وبين قيام هؤلاء المتعلمين بممارسة أنشطة تعليمية (أسئلة، وتمارين، وتطبيقات .. الخ) ذات علاقة بهذه المعلومات أو تلك المهارات، ومن ثم تلقيهم تغذية راجعة من المعلم تتعلق بأدائهم في هذه الأنشطة، وقد تكون أنسب استراتيجية تدريس توجّه إلى المجموعات الكبيرة (ناظر،2010).

ويعرّفها(شاهين،2010:30) بأنها الاستراتيجيات التدريسية الأقدم في التعلّم والتعليم، والذي يُعد فيها المعلم مصدراً رئيساً للمعرفة والخبرة التعليمية، لأنه يقوم بإعداد المادة التعليمية وتنظيمها وإدارتها، ويتحكم في مجال انتباه الطلبة واتجاهاتهم وإثارة تفكيرهم، والعمل على بناء التغذية الراجعة لرصد تقويم المتعلمين البنائي والختامي. ويتمثّل التدريس المباشر في الآتي من الاستراتيجيات الآتية: المحاضرة، والأسئلة والأجوبة، والعرض التوضيحي، والتلقين، والضيف الزائر، وحلقة البحث، وأوراق العمل، والتدريبات والتطبيقات، والعمل في الكتاب المدرسي، والقراءة المباشرة والاستذكار والتسميع. وستوضح الباحثة هذه الاستراتيجيات بالآتي:

– المحاضرة: وتمثّل مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم في المواقف التعليمية التي يحضرها عدد كبير من المتعلمين من حيث إعداد وتنظيم المعرفة والمهارات وتقديمها للمستمعين له، بهدف إقناعهم بها، وترغيبهم في اكتسابها، دون أن يملك أحد من المستمعين حق مقاطعته بالسؤال أو المناقشة أو الاستيضاح، إلا أن يأذن له المحاضر بذلك، والمحاضرة طريقة تقليدية تقوم على نظرية تربوية قديمة مؤداها أن عقل الطاالب صفحة بيضاء تنقش فيه المعلومات.وتتكون المحاضرة من؛ الموضوع وهو المادة العلمية المعرفية التي تكون موضع حاجات واهتمام وميول المتعلمين. والمحاضر وهو الشخص الذي يقوم بدور المعلم أو المدرّس والذي ينبغي أن يتّصف بسعة معرفته بالمعلومات المختلفة في مجال تخصصه ويحظى بالقبول من طلبته، حسن المظهر. أما الحضور فهم المستمعون الذين يلتزمون بالانضباط والانصات. ومكان المحاضرة وهو الموقع الذي يجتمع فيه المحاضر والمستمعين والذي يجب أن يكون حسن التهوية، جيد الإضاءة ومناسباً لنقل الصوت والصورة (قطيط، 2009)

– استراتيجية الحوار والمناقشة: وهي مجموعة الإجراءات التفاعلية التي يقوم بها المعلم لإدارة الموقف التعليمي، متضمناً إثارة اهتمام المتعلمين وانتباهم من خلال اشغالهم بالواجبات والمهمات المقصودة بالأسئلة وتلقي إجابات المتعلمين عليها مشافهة أو كتابة، وهي استراتيجية قديمة تدور حول إثارة تفكير الطلبة ومشاركتهم، وإتاحة فرصة الأسئلة والمناقشة . ومن أنواع الأسئلة الصفية؛ الأسئلة العامة وتكون حول الأفكار الرئيسة دون الدخول في التفاصيل، والأسئلة السابرة وتكون في التفاصيل الدقيقة، والأسئلة التحويلية وهي أسئلة فرعية توصل إلى الإجابة عن سؤال رئيس، أما الأسئلة التمهيدية فهي لتهيئة اذهان الطلبة لتلقّي المعرفة، والأسئلة التفاعلية أو التواصلية لإثارة اهتمام وجذب انتباه الطلبة (الخطيب، 2014).

- العروض التوضيحية: وهي مواقف أدائية كالتمثيل والمسرحة، أو عروض عملية معدة مسبقًا كالرسوم والصور والأشكال الدّالة، أو الألعاب التعليمية (شاهين،2010).

- التلقين: وهو أسلوب قديم، يقوم المعلم فيه بنقل المعرفة مشافهة إلى الطالب، ويردد الطالب المعرفة والخبرة المكتسبة بدون إجراء أي تغيير (ابو شريخ، 2008).

- الضيف الزائر: وهو شخص يمتاز بالخبرة والدراية بالموقف التعليمي، ويكون إما من الهيئة التعليمية أو من خارجها (الخزرجي، 2008).

- القراءة المباشرة: تعني النطق باللسان كالقراءة الجهرية وترتيل القرآن والإنشاد أمام الطلبة (ابو شريخ، 2008) .

- الاستذكار والتسميع: وهي الإجراءات التقويمية التي يطبقها المعلم على المتعلمين للتأكد من فهمهم واستيعابهم، وقد تكون جزئية بعد كل موقف تعليمي، أو نهائية بعد نهاية الموقف التعليمي بأكمله (ابو شريخ، 2008).

وتتميز هذه الاستراتيجية بتقديم معلومات أكثر بأقل وقت وجهد وتكلفة أقل، وتسلسل المعلومات وتكاملها، ويكون التدريس المباشر فعالاً في الصفوف الكبيرة العدد. ويسهل التخطيط له من قبل المعلم (وزارة التربية والتعليم،. 2017)، إذ يسير التدريس وفق هذه الاستراتيجية في عدة مراحل أهمها: تقديم موضوع الدرس، يليه شرح عرض من المعلم للمعلومات والمهارات المتضمنة في موضوع الّدرس، ثم حل الطلبة للأسئلة أو ممارستهم للتمارين بشكل جماعي وأخيراَ ممارستهم للتطبيقات بشكل فردي ومستقل في الصف ثم في البيت. وتوظف هذه الإستراتيجية خصيصًا

لتدريس موضوعات الدِّراسة ذات الطابع المعرفي وذات الطابع المهاري. ويلعب المعلم فيها الدور الرئيس في الغرفة الصفية، لذا يقال عن هذه الإستراتيجية أنها: إستراتيجية متمركزة حول المعلم، ذلك لأن المعلم يكون مسؤولاَ بدرجة كبيرة عن العملية التعليمية بالصف فهو المنوط بها؛ إذ يتولى شرح المعلومات أو عرض المهارات على الطلبة، ويطرح أمامهم التمارين والتطبيقات ويزودهم بنتائج حلولهم لها ؛أي يوضح لهم أوجه الصواب أو الخطأ في هذه الحلول؛ بمعنى أنه يزودهم بتغذية راجعة عن أدائهم، ويصحح أخطاء التعلم لديهم؛ كما يتولى مسؤولية وإدارة هذه العملية وتهيئة عوامل بيئة الصف (الحرارة، والهواء ،والضوء، نظام الجلوس...الخ) وذلك لجعلها بيئة مناسبة للتدريس الفعّال، فضلًا عن توفيره للمواد والأدوات والأجهزة التعليمية المطلوبة (ناظر، 2010)

ومن المآخذ عن هذه الاستراتيجية إن الطالب يكون متلقّي للمعرفة، سرعان ما ينسى ماتلقّى من معرفة لا يُسمح له فيها بالإبتكار أو الإبداع أو طرح الأفكار.

ثانيًا: استراتيجية التعلّم التعاوني

هي من الإستراتيجيات الحديثة القائمة على النظرية البنائية، وتقوم على أساس التعاون وتبادل المسؤولية في التعلّم بين أفراد المجموعة، إذ تُشكّل فيها المجموعات الصغيرة المتعاونة، وتضم كل مجموعة طلبة من مستويات مختلفة القدرات، حيث يمارسون أنشطة تعليمية متنوعة، لتحسين فهمهم للموضوع المراد تعلّمه، وكل عضو(طالب) في الفريق ليس مسؤولًا عمّا يجب أن يتعلّم فقط وإنما عليه أن يساعد زملائه في المجموعة، وبالتالي فطلبة كل مجموعة يعملون في جو من الإنجاز والتحصيل والمتعة كشركاء، من خلال تناولهم أنشطة وأوراق عمل تساعدهم في عملية

التعلّم، ويمكن أن يتعلّم الطالب بطيء التعلّم من الطالب المتفوق بالمناقشة والحوار والمشاركة، لذا يصبح التعلّم التعاوني مساعداً على التعلّم (الخزرجـي، 2012).

ومن أهم خصائص التعلم التعاوني كما لخصها (الخطيب، 2009) وجود هدف مشترك، وهذا يتطلب توزيع المهام على أفرادها، على أن يعتمد كل فرد على نفسه ولاً ، ومن ثم على أفراد مجموعته لتحقيق الهدف ، فلا نجاح لأي فرد إلا بنجاح المجموعة. والتنافس في التعلم التعاوني يكون بين المجموعات. وتعمل هذه الاستراتيجية على تنمية الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والسمات القيادية وتطوير مهارات التواصل، والعمل ضمن فريق، والرغبة في التعاون، وهذا ينمّي لدى الفرد الشعور بالمسؤولية. وتعمل على تنمية التفكير الناقد والتقويم الذاتي حيث يفسح المجال للأفراد النظر بعين النقد لأدائهم في كل مرحلة من مراحله قبل أن يعرضوه على زملائهم أو معلمهم. ومن الممكن أن تزداد دافعية التعلّم عند الطلبة.

ويمكن إجمال ميزات استخدام التعلّم التعاوني بالنسبة للطلبة بما لخصه(الطناوي، 2002)؛ إنه يساعد على فهم وإتقان المفاهيم والأسس العامة، وينمي المقدرة الإبداعية لدى الطلبة، فضلاً عن تنمية مقدرتهم على تطبيق مايتعلمونه واكتسابهم مهارات حل المشكلات، ويؤدي إلى تزايد

القدرة على تقبل وجهات النظر، وارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه، كما إن استخدام الطلبة لهذه الإستراتيجية يتيح الفرصة لهم بكل من: المحاولة والخطأ والتعلّم من خطئه، وإلقاء الأسئلة، والتعبير عن رأيه بحرية دون حرج، والإجابة عن بعض التساؤلات، وعرض أفكاره على الآخرين.

أما بالنسبة للميّزات التي تخص المعلم فقد لخصها (محمد، 2004) بأنها تقلل من الفترة الزمنية التي يعرض فيها المعلم المعلومات على الطلبة، وتقلل من بعض الأعمال التحريرية للمعلم مثل (التصحيح) لأن هذه الأعمال سوف تكون في بعض الأحيان للمجموعة ككل، ويمكنه متابعة (8)أو (9) مجموعات بدلًا من (40) أو (50) طالبًا داخل الغرفة الصفية، وهذا يقلل من جهد المعلم في متابعة وعلاج المتعلّم الضعيف.

ويتم تنفيذ إجراءات التدريس بإستراتيجية التعلّم التعاوني وفقًا للخطوات الآتية؛ تقسيم الطلبة على مجموعات غير متجانسة (متفاوتة في مستواهم الدِّراسي)، بحيث يكون في كل مجموعة 3 إلى 5 طلاب، ويوكل لكل طالب في المجموعة دور يقوم به (رئيس، ومقرر، ومتحدّث،...إلخ). يبدأ المعلّم درسه بمقدّمة سريعة، يعطي فيها فكرة عامة عن الدّرس والأهداف التي يرغب في تحقيقها. ثم يطرح المعلم ورقة العمل الأُولى، بعد التمهيد للنشاط، ويوضّح لهم ما هو مطلوب القيام به. وبعد أن يتأكد من توفر خلفية تعليميّة وخبرات سابقة لدى الطلبة ينطلقون منها لممارسة النشاط التعليمي المطروح. ثم يتيح المعلم الفرصة لأفراد كل مجموعة لمناقشة النشاط، والخروج في نهاية الزمن المخصص برأي موحّد ونتاج واحد، ثم تعرض كل مجموعة نتاج عملها أمام الطلاب، ويدور النقاش حول ما يُعرض، بعد ذلك يكتب المعلّم ملخصًا بسيطًا على السبورة عن أهم ماأُتفق عليه. وتنفّذ بقية النشاطات (أوراق العمل) بنفس الآلية حسب ما يسمح به الوقت المخصص للحصة الصفية. وفي نهاية الدّرس يقوم المعلم بعملية تقويم، للتأكد من تحقق أهداف الدرس لدى الطلبة، ويتيح لهم الفرصة لكتابة الملخص على السبورة (المرعبة والقاسم، 2002) .

ومن المآخذ عن هذه الاستراتيجية عدم إتاحة الفرصة لجميع الطلبة لأخذ جميع الأفكار وتوضيح آرآئهم، لذلك من الصعب التأكد من فهم جميع الطلاب للدّرس التعاوني، فقيام أحد أفراد

المجموعة بالتحدّث عن مجموعته لا يدل على فهم بقية المجموعة للفكرة نفسها، وفهم بعض أفراد المجموعات لا يدل على فهم كل أفراد المجموعات، كما وأن التعلّم بمجموعات قد يأخذ وقتاً أطول بالتنظيم والتوضيح، ويحتاج إلى معلمٍ ماهر لقيادة الصف وضبطه (الملافخ والعتيبي، 2014).

ثالثاً: إستراتيجية العصف الذهني

من الاستراتيجيات الحيثة التي تقوم على أُسس النظرية البنائية، ومفادها إثارة دافعية المتعلّم، وتحفيزه على استثارة أفكارة بشكلٍ حرٍ وتلقائي، ثم غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها (الهاشمي والدليمي، 2008).

ويُعرّف(الآغا، 2009:11) العصف الذهني بأنه "توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جديدة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة الجاهزة للتفكير في كل الاتجاهات، لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار ".

وجاء في تعريف أبو سنينة" (1453:2008) بأنه عبارة عن مواقف تعليمية مخطط لها بعناية، ومحددة الخطوات، لإستمطار أكبر قدر ممكن من الأفكار دون نقد أو تغيير، وتحاول الإحاطة بأبعاد المادة المراد تدريسها للمتعلمين، ثم تأتى مرحلة التركيب البنائي لعرض وترتيب الأفكار ونقدها وتثبيت أصلحها وأكثرها ملاءمة في فهم المادة التعليمية وتفسيرها.

واستخدم العصف الذهني كمدخل تدريسي بقصد تنمية قدرة المتعلمين على حل المشكلات بشكل إبداعي من خلال إتاحة الفرصة لهم معا لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل تلقائي التي يمكن بواسطتها حل المشكلة الواحدة، ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار الحل المناسب منها (زيتون،2003). ومن أهداف استراتيجية العصف الذهني؛ إزالة الخوف والخجل من نفوس المشاركين في جلسات العصف الذهني، والقضاء على التحسس والخشية من النقد والتقييم والسماح باستخدام أفكار الغير، مما يؤدى ذلك إلى الوصول لحل المشكلة التى تؤدي إلى النجاح فيه للجميع (حمدان، 2003).

وأشار (غازي، 2002) إلى أن العصف الذهني مدخل من مداخل التدريس غير التقليدية التي يمكن أن تسهم في تحقيق الأهداف المستقبلية للتربية، ومن هذه الأهداف؛ إكساب المتعلم معلومات وظيفية يمكن أن تحقق النفع لهم وللجميع، وتزويد المتعلم بقدر من الثقافة العلمية، وتدريبه على التفكير العلمي والتفكير الإبداعي، وبذلك تفهمه طبيعة العلم التي تميزه عن طبيعة الفروع الأخرى للمعرفة. ومن ثم إدراك المتعلم مدى أهمية السلوك البيئي السليم والسلوك الصحي المناسب، فضلًا عن تأصيل القيم الاجتماعية الأصيلة لدى المتعلم كالمواطنة، والولاء، والانتماء والتقدير للعلم والعلماء.

إن العصف الذهني في التدريس له أهمية كبيرة ومزايا عديدة في كونه يسهم في؛ نقل التركيز في عملية التدريس من مستوى التلقين إلى التركيز على تنمية مستويات التفكير العليا، وتدريبهم على إستثارة تفكيرهم وتحدى قدراتهم العقلية ومن ثم إيجاد أكبر عدد ممكن من البدائل والحلول المحتملة للمشكلة، وهذا مايجعل جو التفكير يسود في الغرفة الصفية، مما يضمن مشاركة جميع الطلبة في عملية التفكير، فيزيد وعيهم بوجود العديد من المشكلات الحياتية التي لا بد من التدريب

على حلها ، لذا يجب منح الطلبة الحرية المطلقة في التفكير، مما ينتج عنه كسر الجمود الفكري الذي يعانى منه المتعلمون في المدارس اليوم (المهوس، 2009) .

فالعصف الذهني يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول القضية أو الموضوع المطروح وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق والتحفظات الشخصية أمام الفكر ليفصح عن كل خلجاته وخيالاته. ومن االمعوقات التي تحول دون إنجاح هذه الاستراتيجية؛ معوقات إدراكية؛ وتتمثل في الخوف من الفشل والتقيد بأنماط محدده للتفكير، كذلك قد يسعى البعض إلى افتراض أن هناك حلاً للمشكلات يجب البحث عنه، مما يؤدي إلى تقليل الاحتمالات والتسرع في تقييم الأفكار؛ وهو من العوائق الاجتماعية الأساسية في عملية التفكير الإبداعي ومن العبارات التي عادة ما تفتك بالفكرة في مهدها ما نسمعه كثيراً عند طرح فكرة جديدة مثل : لقد جربنا هذه الفكرة من قبل، أو من يضمن نجاح هذه الفكرة، أو هذه الفكرة سابقة جداً لوقتها، وهذه الفكرة لن يوافق عليها المسئولون، وهكذا. أي التسرّع في الحكم على الأفكار (المهوس، 2009) .

ثانياً: الدِّراسات السابقة ذات الصلة

تناولت كثير من الدِّراسات والبحوث موضوع إستراتيجيات التدريس بالبحث من عدة جوانب، وبطرق بحثية متعددة، منها اتبعت المنهج التجريبي وأخرى اتبعت المنهج الوصفي، وقد تم عرضها في هذه الدِّراسة بحسب: أهدافها ومنهجها وأدواتها وعيِّنتها ونتائجها. كما عملت الباحثة على إبراز جانب الإفادة هذه الدِّراسات بالنسبة للدِّراسة الحالية على النحو الآتي:

1- الدِّراسات العربية:

أجرى القلقيلي (2004) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر استخدام طرائق تدريس المحاضرة، والتعلم التعاوني، والاستقصاء في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحوها في مبحث التربية الإسلامية. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذو الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل، وتكونت عينة الدِّراسة من (514) طالباً وطالبة؛ منهم (265) طالباً و(249) طالبة موزعين على أربع مدارس. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختباري التحصيل المباشر والمؤجل تعزى للطريقة ولصالح المجموعات التي دُرِّسَت بطريقة التعلّم التعاوني وطريقة الاستقصاء مقارنة بطريقة المحاضرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل المباشر والمؤجل تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل المباشر والمؤجل تُعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو طرائق التدريس تُعزى إلى جنس المتعلم.

وهدفت دراسة حماد (2005) إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي في اللغة الإنجليزية، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وكانت عينتها من (78) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي من مدرسة عمر بن العاص، توزعت على مجموعتين؛ المجموعة التجريبية شملت (الطالبات اللواتي تعلّمن اللغة الإنجليزية باستراتيجية لعب الأدوار) والمجموعة الضابطة شملت (الطالبات اللواتي تعلّمن اللغة الإنجليزية بالطريقة التقليدية، وقد استخدام اختبارًا تحصيليًا قبليًا وبعديًا في ضوء مستويات بلوم المعرفية. وتوصلت الدِّراسة إلى عدد من النتائج كان من أبرزها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل علي فاعلية استراتيجية لعب الأدوار مقارنة بالطريقة التقليدية.

أجرى القارحي (2009) دراسة هدفت الى تعرّف "واقع تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر معلمي اللغة الانجليزية ومشرفيها" في مكة المكرمة، استخدم المنهج الوصفي المسحي، وقد تكوّنت عيّنة الدِّراسة من (220) معلمًا للغة الإنجليزية و(10) من مشرفيها. وكانت أداة الدِّراسة عبارة عن استبانة مكونة من (65) فقرة، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها، باستخدام معامل كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل ثباتها (0,98)، وقد وُزعت أداة الدِّراسة على أفراد العينة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2009–2010. وبناءً على نتائج الدراسة، فقد خرج الباحث بمجموعة من التوصيات كان من أهمها؛ نشر ثقافة استراتيجيات التدريس في الميدان التربوي من خلال اللقاءات والمؤتمرات، ومخاطبة جميع احتياجات المعلم الفنية ومنها مهارات التدريس واستراتيجيات التعلم، وإعادة النظر في محتوى حقائب تدريب المعلمين والزمن المخصص لها، وكذلك أوصى بوضع آلية واضحة لمتابعة وتقويم مدى تطبيق الاستراتيجيات.

كما أجرى الطعامنة (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن التوافق بين معتقدات مدرسيّ اللغة الإنجليزية الأردنيين والطلبة حول استراتيجيات تعلّم المفردات وممارسات المعلمين الصفية في تدريس المفردات. تم اختيار عينتين للمشاركة في الدِّراسة؛ تكونت العينة الأولى من (224) معلماً ومعلمة للغة الإنجليزية و (392) طالباً من طلبة الصف العاشر في مديرية تربية اربد الأولى للعام الدِّراسي 2011 /2012م. طوّر الباحث استبانتين؛ الأولى للمعلمين والثانية للطلبة، بالإضافة إلى الملاحظة الصفية والمقابلة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود توافق بين معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية الأردنيين حول استراتيجيات تدريس المفردات وممارستهم الفعلية داخل الصف. كذلك أظهرت النتائج نوعًا من التوافق بين معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية الأردنيين والطلبة حول استراتيجيات تعلم المفردات. وكشفت الدِّراسة أيضًا عن عدم وجود توافق بين معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية الأردنيين حول استراتيجيات تدريس المفردات وممارستهم الفعلية داخل الصف تُعزى لمتغير الجنس. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بتطوير برامج تدريبية تلبي حاجات المعلمين وتعطيهم فرصة المشاركة في اختيار المواد التعليمية مما يساعد في تحسين ممارساتهم التعليمية وفي تحسين أداء الطلبة.

وأجرى عمر (2012) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير والتحصيل في مادة الجغرافية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في محافظة شمال قطاع غزة. اعتمدت الدِّراسة المنهج شبه التجريبي و(40) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي(عينة الدِّراسة) وتم بناء أداتي الدِّراسة والتي تمثّلت في اختبار التفكير الإبداعي في مادة الجغرافيا، والذي تكوّن من (9) أسئلة، واختبار تحصيلي تكوّن من (30) بنداً اختيارياً. وقامت الباحثة بتطبيق اداتي الدِّراسة على أفراد العينة، وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي تدرّس

بالأنشطة المستندة إلى استراتيجية العصف الذهني) والمجموعة الضابطة (التي تدرّس بالطريقة الإعتيادية)، في اختباري التفكير الإبداعي. كما وتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل في مادة الجغرافيا. وبناءً عليه أوصت الدِّراسة بضرورة استخدام المعلمين أساليب واستراتيجيات حديثة كاستراتيجية العصف الذهني وتدريبهم عليها في أثناء إعدادهم.

كما أجرى الضمور(2013) دراسة هدفت إلى تعرّف مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية وتعليم الكرك من وجهة نظر المعلمين، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت العيّنة من (60) معلمًا من معلمي اللغة الإنجليزية، تم توزيع استبانة عليهم مكونة من (60) فقرة، وذلك بعد عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الصف الأول الثانوي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية، تُعزى لمتغير جنس المعلم، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية في مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الصف الأول الثانوي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية تُعزى لمتغير الخبرة لصالح (10-5سنوات) و(10 سنوات فأكثر). وقد أوصت الدِّراسة بضرورة تغيير المنهج من منهج يعتمد على القواعد إلى منهج يعتمد على مهارات اللغة كلغة اتصال وانفتاح على العالم.

وأجرى ناصر(2014) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجية التعلّم بالمشروع في تحصيل طالبات الصف التاسع في مادة اللغة الانجليزية في المهارات الأربعة" الاستماع والتحدث، والقراءة، والكتابة" بالإضافة إلى المفردات والقواعد، في المدارس الحكومية في محافظات الشمال. والتعرّف على مدى تأثيرها على اتجاهاتهم نحو تعلّم اللغة الانجليزية. استخدمت المنهج التجريبي.

تكونت عينة الدِّراسة من (76) طالبة من مدرسة حليمة السعدية الأساسية للبنات في جباليا بطريقة قصدية، ثم تم اختيار صفين من صفوف التاسع الأساسي بطريقة عشوائية، حيث مثّل الصفين مجموعتين؛ إحداها تجريبية تكونت من (38) طالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (38) طالبة أيضًا. وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين. وقد استخدمت الباحثة استراتيجية التعلّم بالمشروع في تدريس المجموعة التجريبية، بينما استخدمت الطريقة التقليدية في تدريس المجموعة الضابطة وذلك في الفصل الدِّراسي الأول (2013//2014م) وتضمنت أدوات الدِّراسة من (اختبار قبلي، واختبار بعدي، ومقياس الاتجاه نحو اللغة الانجليزية والإستراتيجية، وبطاقة تقييم). أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل, وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم مهارة التحدث. وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه، ويعزى ذلك لاستخدام استراتيجية التعلّم بالمشروع في تدريس مهارات اللغة الانجليزية. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة على: أهمية استخدام استراتيجية التعلّم بالمشروع للحصول على نتائج أفضل في تحصيل مهارات اللغة الإنجليزية الأربعة والمهارات الفرعية.

أما دراسة الخزرجي (2015) فقد هدفت إلى تعرّف الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية في تنفيذ منهاج اللغة الإنجليزية في المدارس الصديقة للطفل في بغداد، كانت العينة مكونة من معلمي اللغة الإنجليزية ومعلماتها العاملين فعلياً في المدارس الصديقة للطفل للمرحلة الإبتدائية، وكانوا محدودي العدد، إذ تكون مجتمع الدِّراسة وعينتها من (35) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة القصدية. استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي. وتم إعداد استبانة (أداة

الدِّراسة) تكونت من (54) فقرة موزّعة على مجالات: (الأهداف والنتاجات التعلمية والكتاب المدرسي، واستراتيجيات التدريس والأنشطة المصاحبة، وأساليب التقويم والتغذية الراجعة، والطالب)، أظهرت النتائج ان الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ منهاج اللغة الإنجليزية في المدارس الصديقة للطفل كانت بدرجة متوسطة، وحصل مجالي (الأهداف والنتاجات التعلمية، والكتاب المدرسي) بدرجة متوسطة أيضًا، في حين حصل مجال(استراتيجيات التدريس والأنشطة المصاحبة) على درجة ضعيفة، وهذا يدل على أن الصعوبات كانت تواجه بعض المعلمين وليس جميعهم، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا لأثر المؤهل العلمي على الصعوبات الكلية لصالح المؤهل العلمي (أعلى من البكالوريس) في حين لم تظهر فروق دالة لأثر متغير الجنس على الصعوبات للأداة ككل وكذلك المجالات.

ودراسة الغراغير (2017) هدفت إلى معرفة درجة توظيف استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي اللغة الإنجليزية من وجهة نظر طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم لواء دير علا. اعتمدت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدِّراسة استبانة مكونة من (41) فقرة، طُبقت على عينة من طلبة المرحلة الأساسية في الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع) في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء دير علّا البالغ عددهم (244) طالبًا وطالبة. وأظهرت نتائج الدِّراسة أن درجة توظيف استراتيجيات التعلّم النشط لدى معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر الطلبة كانت بدرجة (متوسطة). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف استراتيجيات التعلم النشط يُعزى لأثر الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يُعزى لأثر الصف الدِّراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية يُعزى لأثر

التفاعل بين الصف الدِّراسي والجنس في درجة توظيف استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي اللغة الإنجليزية من وجهة نظر طلبة المرحلة الأساسية.

2- الدِّراسات الأجنبية

نظرًا لصعوبة الحصول على دراسة مشابهة للدراسة الحالية، ارتأت الباحثة أن تتناول دراسات أجنبية تناولت موضوعات ذات صلة بموضوع الدِّراسة الحالية، كالآتي:

أجرى فوجهان "Vaughan", (2002)" دراسة هدفت إلى تعرّف تأثير التعلّم التعاوني في التحصيل العلمي للطلبة واتجاهاتهم. استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي وكان مجتمع الدِّراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي في (بيرمودا) في الولايات المتحدة الأمريكية واختيرت منه عينة مكّونة من (50) طالبًا وطالبة، تم توزيع اختبار كاليفورنيا عليهم لمعرفة تحصيلهم وتوجهاتهم العلمية من خلال أداة الدِّراسة وهي الاختبارات القبلية والبعدية. وأظهرت النتائج أن تحصيل الطلبة قد ازداد بنسبة كبيرة، وكذلك أظهرت الدِّراسة إن توجهاتهم كانت إيجابية نحو استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني لذلك أوصت الدِّراسة باستخدام هذه الإستراتيجية في مدارس(بيرمودا) في الولايات المتحدة الأمريكية.

كما أجرت دولمان dolliman (2007) دراسة هدفت إلى تعرّف مدى تطوير المهارات الإجتماعية من خلال استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني، اعتمدت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت العيّنة مكوّنة من (200) معلمًا ومعلمة، و(95) طالبًا وطالبة، و(95) من أولياء الأمور في مدارس ولاية شيكاغو. تم توزيع استبانات على الطلبة وأولياء الأمور، وقوائم ملاحظة على المعلمين كأدوات للدراسة خلال (12) اسبوعًا. وأظهرت النتائج تحسّن واضح في تنمية

المهارات الاجتماعية المستهدفة بعد تطبيق الدِّراسة. لذا أوصت الدِّراسة باستخدام التعلّم التعاوني لإكساب الطلبة مهارات جديدة وتحسين أدائهم.

أجرى الزغبي "Alzaghbui" (2008) دراسة هدفت إلى تقصّي مواقف المعلمين ومعتقداتهم تجاه أهمية التدريب على استراتيجية تعلّم المفردات. تم تحديد ثلاث استراتيجيات ووضع إطار للدِّراسة. استخدم المنهج الوصفي المسحي. أما عينة الدِّراسة فقد تكوّنت من (30) معلما سعوديا يدّرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) في كلية بريدة للتكنولوجيا. استخدمت الدِّراسة الاستبانة (أداة) لها ، وكانت قد توزعت على المشاركين للحصول على المعلومات المطلوبة والإجابة عن أسئلة الدِّراسة.. وأظهرت النتائج أن المشاركين لديهم موقف إيجابي تجاه أهمية التدريب على استراتيجية تعلّم المفردات. وإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى المؤهل العلمي. وقد أظهرت الدراسة أن معظم المشاركين يعتقدون أن الاستراتيجية المعتمدة ينبغي أن يتم تحديدها مسبقاً. وقد تم استعراض العوامل التي قد تعيق قدرة المعلم في تدريب الطلاب على كيفية استخدام اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، إذ تبين الدِّراسة أن مستوى الكفاءة عند الطلبة باستخدامها كلغة ثانية منخفض، وبناءً على هذه النتائج أوصت الدِّراسة بضرورة اعتماد استراتيجيات حديثة إضافة إلى المستخدمة حالياً.

في دراسة أجرتها يان (Yan,2012) هدفت إلى تعرّف ممارسات معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية أثناء تطبيق وتنفيذ المناهج المطوّرة في الصين. استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي. وتكوّنت عينة الدِّراسة من (10) من معلمي اللغة الإنجليزية تم اختيارهم عشوائياً لجمع البيانات من خلال أداة الدِّراسة التي كانت عبارة عن استمارة الملاحظة الميدانية والصفيّة، إذ تم تدوين الملاحظات الميدانية كتابياً. أظهرت النتائج وجود تباين واضح بين متطلبات تطبيق وتنفيذ

المنهاج المطوّر وبين ممارسات معلمي اللغة الإنجليزية الصفيّة. وكشفت النتائج عن أهم المعيقات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية في تطبيق وتنفيذ المنهاج المطوّر ومنها تدني مستوى الدعم المقدّم من الإدارة المدرسيّة، ومقاومة الطلبة للتغير والضغوط المرتبطة بالامتحانات.

كما أجرى أحمد (Ahmad, 2013) دراسة هدفت إلى تعرّف العوامل المؤثرة في تعلّم اللغة الإنجليزية بين طلاب المدارس الثانوية في الباكستان. اعتمدت الدِّراسة االمنهج الوصفي، وكانت الأداة عبارة عن استبانة وزعت على مجتمع الدِّراسة المكون من جميع معلمي اللغة الإنجليزية (24) مدرسة حكومية و (22) مدرسة اتحادية موّزعة على (24) مدينة في الباكستان. أظهرت النتائج أن أغلب المعلمين في المدارس الحكومية غير مؤهلين بالدرجة المطلوبة، وأن المناهج غير ملائمة للتطوّرات، فضلًا عن افتقار المدارس للوسائل السمعية والبصرية اللازمة لتعلّم اللغة الإنجليزية.

وأجرى يونس "Yunus (2013)" وآخرون دراسة هدفت إلى تعرّف استراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية المستخدمة بين الطلبة الماليزيين الموهوبين. تم استخدام المنهج الوصفي كما استخدامت أداة الدِّراسة (استبانة) وُزعت على أفراد عينة مكونة من (104) طالبًا من الطلبة الموهوبين. كشفت الدِّراسة أن الطلبة الموهوبون كانوا يستخدمون استراتيجية ماوراء المعرفة أكثر من غيرها من الآستراتيجيات، لذا توصي الدِّراسة باستخدام هذه الاستراتيجيات في تعلّم اللغة الإنجليزية.

كما أجرى زو (Zhou,2014) دراسة هدفت إلى تعرّف استراتيجيات تعلّم اللغة الإنجليزية المستخدمة من قبل معلمي اللغة الإنجليزية ومعلماتها في الصين وعلاقتها بمتغيري الجنس ونوع

الشخصية. استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد توزيع استبانة (أداة للدِّراسة) لجمع البيانات وتوزيعها على عينة الدِّراسة المكونة من معلمي اللغة الإنجليزية ومعلماتها في مدارس غربي الصين. أظهرت النتائج وجود أثر لإستخدام استراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية يُعزى للجنس، وكذلك وجود أثر لإستخدام استراتيجيات تدريس اللغة الإنجليزية يُعزى للتفاعل بين المتغيرين (الجنس ونوع الشخصية).

وقد أجرى برافين " Praven" (2015) وآخرون دراسة هدفت إلى تعرّف استراتيجيات التدريس المستخدمة في تعلّم القراءة في اللغة الإنجليزية للطلبة البالغين. تكوّن مجتمع الدِّراسة من طلبة جامعة سينز ماليزيا (Sains Malaysia University)، أُختيرت عيّنة عشوائية مكوّنة من(80) طالبًا، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي، إذ تم توزيع استبانة على أفراد العينة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن الطلبة قد استخدموا استراتيجيات مختلفة في قراءة النصوص القرائية، وكذلك إعادة قراءة النص، وأخذ الملاحظات، واستعراض النص والتأكيد على المعلومات المهمة باستخدام الجداول والأرقام. وأظهرت كذلك أنه على الرغم من استخدام المعلمين استراتيجيات مختلفة إلا أنهم بحاجة إلى استخدام القواميس والنقد للنصوص. لذا أوصت الدِّراسة المعلمين تعزيز استخدام استراتيجيات تعلّم القراءة وفهمها.

أما (Pei-Ling) بي لنج (2015) وآخرون فقد أجروا دراسة هدفت إلى تقصّي العلاقة بين استراتيجيات تعلّم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والكفاءة الذاتية للمتعلمين. استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي التحليلي وتم إجراء سلسلة من المقابلات على عينة الدِّراسة وهم طلبة من مدارس تايوان وزعت عليهم استبانة مكونة من (50) فقرة. وكشفت نتائج الدِّراسة أن هناك علاقة بين استراتيجيات

تعلّم اللغة الإنجليزية والكفاءة الذاتية. وأوصت الدِّراسة بتسليط الضوء على استراتيجيات تعلّم اللغة الإنجليزية لتعزيز الكفاءة الذاتية عند الطلبة.

وأجرى كامبس (Campos,2017) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية التعلّم القائم على حل المشكلات في تعلّم اللغة الإنجليزية في تشيلي. استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتم توزيع أداة الدِّراسة (استبانة) على عينة مكونة من (54) معلم لغة انجليزية ومعلمة. أظهرت النتائج تأثير استراتيجية حل المشكلات على تعلّم المهارات الأربع للغة الإنجليزية، في حين ظهر تأثير محدود على تعلّم المهارات الاجتماعية وإدارة الذات..

تعقيب على الدِّراسات السابقة

يلاحظ من استعراض الدّراسات السّابقة بشكل عام، أنها في مجملها تدور حول استراتيجيات التدريس الصفية في مختلف التخصصات العلمية، وتلخص الباحثة ما توصلت إليه الدّراسات السّابقة فيما يلي:

1. تختلف الدّراسة الحالية مع بعض الدّراسات السّابقة من حيث تناولها استراتيجيات التدريس الصفية، إذ تناولت الدِّراسة الحالية استراتيجيات التدريس بشكلٍ عام وبدون تحديد وتناولت دراسة فوجهان(2002)، ودراسة القلقيلي (2004) استراتيجيات المحاضرة والتعلّم التعاوني والإستقصاء، ودراسة دولمان (2007) استراتيجية التعلّم التعاوني، ودراسة الزغبي (2008) في استراتيجية تعلّم المفردات،، ودراسة الطعامنة (2012)، ودراسة عمر (2012) استراتيجية العصف الذهني، أمّا الضمور (2013) فقد تناول المشكلات التي تعيق تطبيق استراتيجيات التدريس لدى معلمي اللغة الإنجليزية، والناصر(2014) في استراتيجية التعلّم بالمشروع في مهارات اللغة الإنجليزية الأربعة،

ودراسة الغراغير (2017) استراتيجية التعلّم النشط. وتشابهت بهذا مع دراسة القارحي(2009)، ودراسة يان (2012)، ودراسة أحمد (2013)، ودراسة يونس (2013)، ودراسة زو (2014)، وكذلك دراسة برافين (2015)، جميع هذه الدِّراسات تناولت تعلّم اللغة الإنجليزية باستخدام الاستراتيجيات التدريسية.

2. تنوعت الدّراسات السّابقة في اختيار أفراد عينة الدّراسة من طلبة و معلمين ومشرفين، إذ اختلفت أفراد العيّنة في دراسات فوجهان (2002)، وحماد (2005)، وعمر(2012)، والضمور(2013)، والناصر(2014)، والغراغير(2017). جميعهم كانت عيناتهم من الطلبة، باستثناء الطعامنة (2012) فكانت عينته من الطلبة والمعلمين، والقارحي(2009) من المعلمين والمشرفين. وتشابهت الدِّراسات الآتية مع الدِّراسة الحالية باختيار أفراد العينة من المعلمين اللذين يدرّسون اللغة الإنجليزية: دراسة دولمان (2007)، ودراسة الزغبي (2008)، ودراسة القارحي (2009)، ودراسة الطعامنة (2012)، ودراسة يان (2012)، ودراسة أحمد (2013)، ودراسة زو (2014)، ودراسة الخزرجي (2015)، ودراسة كامبس (2017).

3. تنوعت بعض الدِّراسات في الموضوعات والتخصصات لتختلف مع الدّراسة الحالية: كدراسة دولمان (2007) كانت في المهارات الإجتماعية، ودراسة عمر(2012) في الجغرافيا، ودراسة القلقيلي (2004) في التربية الإسلامية، وتشابهت مع دراسة حمّاد (2005)، ودراسة الزغبي (2008)، ودراسة القارحي(2009)، ودراسة الطعامنة (2012)، ودراسة الضمور(2013)، ودراسة الناصر(2014)، و دراسة الغراغير(2017) في تناول تدريس مادة اللغة الإنجليزية.

4. اختلفت الدِّراسة الحالية مع بعض الدراسات من حيث الدولة التي أُجريت فيها الدّراسة، إذ أُجريت دراسة دولمان(2007) في برمودا، ودراستا الزغبي (2008) والقارحي(2009) في السعودية، ودراستا يان (2012) و زو (2014) في الصين، وعمر(2012) في قطاع غزة، ودراسة أحمد (2013) في الباكستان، ، ودراستا يونس (2013) و برافين (2015) في ماليزيا،ودراسة الخزرجي(2015) في العراق، ودراسة بي لنج (2015) في تايوان، ودراسة كامبس (2017) في تشيلي. بينما اتفقت الدِّراسات الآتية مع الدراسة الحالية من حيت اجرائها في الأردن وهي: دراسة القلقيلي (2004)، ودراسة حمّاد (2005)، ودراسة الطعامنة(2012)، ودراسة الضمور(2013)، ودراسة ناصر(2014)، ودراسة الغراغير(2017)،

5. اتفقت الدِّراسات الآتية مع الدراسة الحالية من حيث مرحلة التعليم، إذ تناولت المرحلة الأساسية العليا وهي:دراسة القلقيلي (2004)، ودراسة حماد (2005)، ودراسة عمر (2012) ودراسة ناصر (2014)، ودراسة برافين(2015)، ودراسة الغراغير(2017).

6. اختلفت الدِّراسة الحالية مع دراسة الخزرجي(2015) التي أظهرت عدم وجود دلالة احصائية في استخدام استراتيجيات تدريس اللغة الإنجليزية تُعزى لمتغير الجنس، بينما أظهرت الدِّراسة الحالية وجود دلالة احصائية لاستراتيجيات تدريس اللغة الإنجليزية تُعزى للجنس لصالح الذكور. وبهذا تكون قد اختلفت أيضًا مع دراسة القلقيلي (2004) التي كشفت عن وجود دلالة احصائية تعزى للجنس ولصالح الإناث.

7. اتفقت جميع االدِّراسات على التوجه الايجابي نحو استخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة وخاصة الحديثة نها كالتعلّم التعاوني، والعصف الذهني.

كشفت بعض الدِّراسات عن بعض المعوقات أو المشكلات التي تحول دون تطبيق استراتيجيات التدريس الصفية وتوظيفها مما قد يساعد في تجاوزها والتغلّب عليها منها طبيعة المنهاج كما في دراسة الضمور (2013).وكانت من توصيات الدِّراسة تغيير منهاج اللغة الإنجليزية بحيث يركز على تعلّم مهارات اللغة لأهميتها في التواصل مع العالم. وكشفت بعض الدراسات عن وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو توظيف استراتيجيات التدريس الصفية. هذا فضلًا عن أنّ الدِّراسة الحالية تشترك مع بعض الدِّراسات السابقة فيما يتعلق باعتبار الجنس والخبرة التدريسية متغيران مستقلان, بينما لم تجد الباحثة دراسة مشابهة من حيث ماهيّة الصفوف الدّراسية المختارة إلا دراسة القارحي(2009) إذ تميزت بتناولها فئة عمرية يتلخص فيها المستقبل القريب, كما لم تجد دراسات بحثت في توظيف استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الانجليزية باختلاف الجنس للمرحلة الأساسية العليا. ولعل اهتمام معظم الدّراسات باستراتيجيات التدريس الصفية بأنواعها ينبئ بإدراكهم أهميتها في التعليم , وأثر ذلك على تفوق الطلبة وفهم المادة الدِّراسية على حد سواء. وفي هذا ترى الباحثة بأنة لابد من اتخاذ ما يلزم من إجراءات لتحسين أو تطوير العملية التعليمية التعلّمية للنهوض بها , إدراكًا لأهميتها وتأكيدًا لما سار عليه التربويون في إصلاح منهاج اللغة الانجليزية وتطويرها تمهيدًا لإصلاح التعليم وسعيًا لإصلاح جوانب النهضة العلمية كافةً، وإدراكًا لأهمية تعلّم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وكلغة اتصال عالمية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدِّراسة
- مجتمع الدِّراسة وعينتها
- أداة الدِّراسة
- صدق أداة الدِّراسة
- ثبات أداة الدِّراسة
- اجراءات الدِّراسة
- المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للمنهج المستخدم في الدِّراسة، وكذلك وصفًا لمجتمع الدِّراسة وعينتها، ووصف لأداة الدِّراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات المتبعة في تطبيق الدِّراسة، فضلاً عن المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل بيانات الدِّراسة والتوصل إلى نتائجها.

منهجية الدِّراسة:

بما أنَّ الدِّراسة الحالية حاولت الكشف عن واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية، فإنَّ المنهج الذي اتبعته الدِّراسة هو المنهج الوصفي، نمط الدِّراسات المسحية. ويستهدف هذا المنهج الحصول على البيانات Raw Data من مجموعة من الأفراد بشكل مباشر، والأداة المستخدمة في الحصول على البيانات في هذه البحوث غالباً هي الاستبانة Questionnaire.

مجتمع الدِّراسة :

تكون مجتمع الدِّراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية للصفوف (السابع, والثامن, والتاسع) الأساسية في مديرية تربية وتعليم جرش المنتظمين في مدارس البنين والبنات في المرحلة الأساسية العليا في القطاع الحكومي في الفصل الثاني من العام الدِّراسي 2016-2017 م, والبالغ عددهم

(412) معلمًا ومعلمة؛ منهم (188) معلمًا، و(224) معلمة موزعين على (89) مدرسة حكومية بحسب احصائية مديرية تربية وتعليم جرش ، الجدول (1) يوضّح ذلك.

الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدِّراسة

الفئات	التكرارات	النسبة%
معلم	188	%49.6
معلمة	224	%50.4
المجموع	412	%100

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (115) معلماً ومعلمة لغة إنجليزية للمرحلة الأساسية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدِّراسة، الجدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة تبعًا لمتغيرات الدِّراسة.

الجدول (2) توزيع أفراد العينة تبعًا لمتغيرات الدِّراسة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	57	%49.6
	أنثى	58	%50.4
	المجموع	115	%100.0
الخبرة	أقل من5 سنوات	19	%16.5
	من 5 إلى 10 سنوات	50	%43.5
	أكثر من 10 سنوات	46	%40.0
	المجموع	115	%100.0

أداة الدِّراسة

لتحقيق هدف الدِّراسة وللإجابة عن أسئلتها أعدّت الباحثة استبانة (أداة الدِّراسة) للكشف عن واقع استراتيجيات التدريس الصفّية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، وذلك من خلال الإطّلاع على الأدب النظري والدِّراسات السابقة ذات الصّلة بموضوع الدِّراسة الحالية ومنها دراسة حماد (2005)، ودراسة القارحي (2009)، ودراسة عمر (2012)، وYunus(2013)، ودراسة Zhou (2014)، ودراسة الخزرجي(2015)، ودراسة الغراغير (2017) إذ بلغت عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (47) فقرة كما هو مبين في الملحق (2).

صدق الأداة

تم الاعتماد على الصدق الظاهري Face Validity وصدق المحتوى Content Validity، من خلال عرض الأداة على مجموعة من المحكمين مكوّنة من (12) محكمًا متخصصًا في المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، واللغة الإنجليزية، واللغة العربية وتكنولوجيا التعليم. وذلك لقياس شمولية الأداة، وصلاحيتها علمياً ولغوياً، ومدى ملائمتها لموضوع الدّراسة، وتم الأخذ بملاحظاتهم بتعديل بعض الفقرات، وحذف غير الملائم منها، مثلًا الفقرة (30)؛ "أُعالج نقاط الضعف عند الطلبة باستمرار" تم حذفها واستبدالها بالفقرة " أُوظّف استراتيجية حل المشكلات في تشخيص نقاط الضعف ومعالجتها "، وتم تعديل الفقرة (32) من "أطرح الأسئلة السابرة وأُوجه الطلبة للإجابة " إلى " أُوظف استراتيجية العصف الذهني في توجيه الأسئلة".

ثبات الأداة:

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وذلك بتوزيع أداة الدّراسة (الإستبانة) على عينة استطلاعية من خارج عينة الدّراسة مكوّنة من (20) معلمًا ومعلمة للغة الإنجليزية، ومن ثم طُبقت معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) ومعادلة جوتمان (Guttman) للتجزئة النصفية على جميع فقرات الأداة لإستخراج الثبات، كما هو مبين في الجدول(**3**) .

الجدول (3): معاملات الثبات بطريقتي (كرونباخ الفا وجوتمان) على فقرات أداة الدّراسة

المعادلة	معامل الثبات
كرونباخ الفا	0.87
جوتمان	0.88

يظهر من الجدول (3) أن قيمة معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لفقرات أداة الدِّراسة بلغت (0.87) بينما بلغت قيمته بحسب معادلة (جوتمان) (0.88) وجميعها قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض التطبيق؛ إذ أشارت معظم الدِّراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات (0.60) فأكثر (Amir &Sonderpandian , 2002).

اجراءات الدِّراسة:

قامت الباحثة بإعداد أداة الدِّراسة (الاستبانة) من خلال المراحل والخطوات الآتية:

أولاً : مراجعة الأدب النظري، والدِّراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصِّلة بموضوع الدِّراسة.

ثانيًا: تم إعداد استبانة بصورتها الأولية تكوّنت من (47) فقرة منها (44) إيجابية، و(3) سلبية، الملحق(1).

ثالثًا: عرض الأداة على مجموعة من المحكمين مكوّنة من (12) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وأساليب التدريس والقياس والتقويم واللغة الإنجليزية، للتحقق من صدقها، ومن ثم تم التحقق من ثباتها باستخدام معامل كرونباخ ألفا ومعامل جوتمان للتجزئة النصفية.

رابعًا: تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة جرش/ كلية العلوم التربوية موجهاً إلى مديرية تربية وتعليم جرش بغية السماح للباحثة بتطبيق الأداة وتوزيعها على عينة الدِّراسة في المدارس التابعة للمديرية، كما هو مبين في الملحق (4).

خامسًا: تم توزيع الأداة على عينة الدِّراسة، وجمع البيانات وتحليلها احصائيًا للتوصّل إلى النتائج

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة : الجنس وله فئتان (ذكر، أنثى)، وسنوات الخبرة التدريسية وله ثلاثة مستويات(أقل من 5 سنوات، من 5-10سنوات، 10سنوات فأكثر).

المتغيرات التابعة : درجة استخدام الاستراتيجيات التدريسية الصفية من وجهة نظر المعلمين.

مقياس الأداة

لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدِّراسة تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة عن الأسئلة وذلك حسب الأوزان التالية: درجة (1) تعبر عن مطلقًا، ودرجة (2) تعبر عن نادرًا، ودرجة (3) تعبر عن أحيانًا، ودرجة (4) تعبر عن غالبًا، ودرجة (5) تعبر دائمًا، ولتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة، تم استخدام المعيار الاحصائي الآتي والمبين في الجدول (4)

الجدول (4):أوزان بدائل الاستبانة (أداة الدِّراسة)

الدرجة	1	2	3	4	5
مستوى الموافقة	**مطلقا**	**نادرا**	**احيانا**	**غالبا**	**دائما**

وقد تم اعتماد المعادلة الآتية لأغراض تحليل النتائج وتفسيرها:

طول الفئة= (الحد الأعلى للبديل- الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات

(5−1)/3 = 4/3 =1.33 وبعدها تم إضافة (1.33) بعد نهاية كل فئة، وبذلك تكون المستويات كالتالي:

درجة منخفضة من 1− 2.33 .

درجة متوسطة من 2.34 − 3.66.

درجة مرتفعة من 3.67 − 5 .

الفصل الرابـع

نتائج الدِّراسة

الفصل الرابع

نتائج الدِّراسة

يتضمن هذا الفصل عرضًا لنتائج الدراسة التي هدفت إلى تعرّف واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين، وذلك وفقا لما تناولته من أسئلة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه: ما واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش ؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدِّراسة عن فقرات أداتها، لتعرّف واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية ومعلماتها في محافظة جرش، الجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازليا تبعاً للمتوسط الحسابي(n=115)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الأهمية النسبية %	الدرجة
1	9	ألتزم بالوقت المخصص للحصة.	4.71	0.54	0.05	94.2	مرتفعة
2	15	أُراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	4.70	0.50	0.05	94	مرتفعة
3	1	أُحدد النتاجات التعلميّة التي سأُدرّسها.	4.68	0.49	0.05	93.6	مرتفعة
4	3	أضع زمنًا محددًا لتحقيق النتاجات التعلميّة.	4.55	0.65	0.06	91	مرتفعة
5	42	أُحفّز الطلبة على التفكير الإبداعي.	4.43	0.66	0.06	88.6	مرتفعة
6	28	أستخدم الوسائل التعليمية المناسبة في تقديم المادة التعليمية.	4.42	0.73	0.07	88.4	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الأهمية النسبية %	الدرجة
7	8	أُحاول استخدام أكثر من استراتيجية تدريسيّة في الحصة الواحدة.	4.38	0.63	0.06	87.6	مرتفعة
8	41	أستخدم لغة علميّة واضحة بعيدًا عن التكلّف.	4.37	0.69	0.07	87.4	مرتفعة
9	11	أحث الطلبة على التعلّم الذاتي.	4.34	0.82	0.08	86.8	مرتفعة
10	40	أُشجّع الطلبة على الحوار والنقاش والتفاعل الصفي.	4.33	0.75	0.08	86.6	مرتفعة
11	12	أُشجّع الطلبة على التعلّم بروح الفريق.	4.30	0.72	0.07	86	مرتفعة
11	34	أُوظّف استراتيجيات التقويم الصفي في تعلّم الطلبة.	4.30	0.68	0.07	86	مرتفعة
13	22	أُوظّف أوراق العمل أثناء تدريس اللغة الإنجليزية.	4.24	0.68	0.06	84.8	مرتفعة
14	46	أعمل على تهيئة جو تربوي تسودهُ العلاقات الإنسانية بيني وبين طلبتي.	4.23	0.78	0.08	84.6	مرتفعة
15	5	أمهّد للدرس بطرح مشكلة أو أسئلة أو بعض التناقضات التي تثير تفكير الطالب.	4.19	0.76	0.07	83.8	مرتفعة
16	33	أسمح للطلبة بعرض واجباتهم أمام زملائهم.	4.18	0.77	0.08	83.6	مرتفعة
17	24	أُكثر من الجوانب التطبيقية لموضوع الدرس.	4.17	0.61	0.07	83.4	مرتفعة
18	44	أُوظّف التكنولوجيا الحديثة في تقديم الدرس.	4.11	0.85	0.09	82.2	مرتفعة
19	16	أُعزز مهارات الإستماع الايجابية لدى الطلبة.	4.10	0.77	0.07	82	مرتفعة
19	45	أتعامل مع طلبتي بمرونة مبتعدًا عن التشدد.	4.10	0.84	0.08	82	مرتفعة
21	23	أُجيد مهارات استخدام السبورة وتوظيفها شكلٍ فاعل.	4.08	0.79	0.05	81.6	مرتفعة
22	4	أستكشف خبرات الطلبة باستراتيجية الإختبارات العلمية.	4.04	0.82	0.08	80.8	مرتفعة
22	7	أتبع استراتيجية التعلّم التعاوني، فأُوزع الأدوار على الطلبة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.	4.04	0.69	0.06	80.8	مرتفعة
24	31	أتقبّل وجهات نظر الطلبة وإجاباتهم وأصوّب الخاطئ منها.	4.03	0.66	0.06	80.6	مرتفعة
25	2	أُركز على الأهداف المعرفية دون النتاجات الأخرى.	4.02	0.82	0.08	80.4	مرتفعة
26	30	أُوظّف استراتيجية حل المشكلات في تشخيص نقاط الضعف ومعالجتها.	4.01	0.63	0.06	80.2	مرتفعة
27	10	أهتم بالتهيئة الحافزة للموقف التعليمي، وأعرض مقدمة مشوقة له.	3.99	0.64	0.06	79.8	مرتفعة
28	13	أحث الطلبة على اتّباع استراتيجية الاستقصاء للوصول الى المعلومة.	3.97	0.74	0.07	79.4	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الأهمية النسبية %	الدرجة
28	29	أُثني على الأفكار الجديدة والآراء المفيدة.	3.97	0.65	0.07	79.4	مرتفعة
30	35	أعمل على تلبية حاجات الطالب ومتطلبات المنهاج معاً.	3.96	0.69	0.06	79.2	مرتفعة
30	47	أستخدم أنشطة أثرائية فعّالة تثير النقاش بين الطلبة.	3.96	0.30	0.07	79.2	مرتفعة
32	39	أُتابع أنشطة الطلبة وأكتب ملخصات حول إنجازاتهم.	3.88	0.82	0.08	77.6	مرتفعة
33	27	أُهيئ المواقف لإثارة التساؤل وحب الاستطلاع لدى الطلبة.	3.85	0.79	0.08	77	مرتفعة
33	32	أوظّف استراتيجية العصف الذهني في توجيه الأسئلة.	3.85	0.89	0.06	77	مرتفعة
35	14	أعرض الكلمات المرادفة للمفردات الجديدة في الوقت المناسب.	3.83	0.77	0.07	76.6	مرتفعة
36	25	أستخدم استراتيجيات التدريس الحديثة.	3.75	0.80	0.06	75	مرتفعة
37	20	أهتم بالقراءة الصامتة بقواعدها الصحيحة.	3.70	0.84	0.08	74	مرتفعة
38	26	أُخصص وقتاً كافياً من الحصة ليطبّق الطلبة ما تعلّموه في الحصة.	3.69	0.83	0.07	73.8	مرتفعة
39	43	أعمل تغذية راجعة محفزة في أثناء الدرس.	3.66	1.01	0.06	73.2	متوسطة
40	21	أربط محتوى الدرس بحياة الطالب ومجتمعه المحلي.	3.57	0.91	0.08	71.4	متوسطة
41	38	أُوظّف استراتيجية السرد القصصي لتنمية خيالاتهم العلمية.	3.51	0.85	0.11	70.2	متوسطة
42	19	أُكثر من استخدام اللغة العربية الفصيحة في الغرفة الصفية.	3.50	1.23	0.11	70.0	متوسطة
43	17	أستخدم جهاز التسجيل للإستماع .	3.34	1.03	0.10	66.8	متوسطة
44	36	أوجه الطلبة نحو التعلّم الفعّال من خلال العمل.	3.22	1.07	0.06	64.4	متوسطة
45	18	لا ألتزم بمحتوى الكتاب المدرسي.	2.99	1.22	0.11	59.8	متوسطة
46	37	أُشرك الطلبة باختيار طريقة التعلّم المناسبة.	2.86	1.15	0.10	57.2	متوسطة
47	6	لا ألتزم بإجابة إنموذجيّة عن السؤال الذي يُطرح.	2.37	1.09	0.10	47.4	متوسطة
		الدرجة الكليّة	3.96	0.26		79.2	مرتفعة

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الفقرات السلبية في أداة الدراسة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الأهمية النسبية %	الدرجة
42	19	أُكثر من استخدام اللغة العربية الفصيحة في الغرفة الصفية.	3.50	1.23	0.11	70.0	متوسطة
45	18	لا ألتزم بمحتوى الكتاب المدرسي.	2.99	1.22	0.11	59.8	متوسطة
47	6	لا ألتزم بإجابة إنموذجيّة عن السؤال الذي يُطرح.	2.37	1.09	0.10	47.4	متوسطة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات أداة الدِّراسة التي تمثّل (واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في محافظة جرش) جاءت بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت بين (2.37-4.71) وقد حصلت (38) فقرة على درجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (3.69-4.71) كان أعلاها للفقرة (9) التي تنص: " ألتزم بالوقت المخصص للحصة " إذ حصلت على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.71) وأهمية نسبية (94.2%)، بينما كان أدناها للفقرة (26) " أخصص وقتاً كافياً من الحصة ليطبق الطلبة ماتعلموه في الحصة"، بأهمية نسبية (73.8%)، كما يظهر من الجدول أن باقي فقرات أداة الدراسة قد حصلت على درجة تقييم متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (2.37-3.66) كان أعلاها للفقرة (43) ونصها : "أعمل تغذية راجعة محفزة في أثناء الدرس"، بأهمية نسبية (73.2%)، في حين حصلت على المرتبة الأخيرة الفقرة (6) ونصها : لا ألتزم بإجابة إنموذجيّة عن السؤال الذي يُطرح ، بأهمية نسبية (47.4%)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لواقع استراتيجيات التدريس الصفية (3.96) بأهمية نسبية (79.2 %) ودرجة تقييم مرتفعة.

والجدول (6) يوضح الفقرات السلبية في الأداة، وقد تم وضعها لمعرفة مدى تركيز أفراد العينة في الفقرات أثناء الأجابة ومدى دقة إجاباتهم وهي الفقرات (42 و45 و 47). وكما هو ملاحظ تم عكس التدّرج الخماسي لتصبح إجابة مطلقًا تُعطى درجة (5)، ونادرًا (4)، وأحيانًا (3)، وغالباً (2) بينما تُعطى درجة (1) الإجابة بدائمًا.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والثالث والرابع والتي تنص على :

السؤال الثاني: هل توجد فروق في استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش باختلاف الجنس، أو باختلاف الخبرة التدريسية، أو باختلاف التفاعل بين الجنس والخبرة التدريسية؟

للإجابة عن هذه الأسئلة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدِّراسة عن أداة الدراسة ككل وفقًا لمتغيري الدِّراسة: الجنس والخبرة التدريسية، كما هو في الجدول (7).

الجدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن أداة الدراسة وفقًا لمتغيري الدراسة: الجنس والخبرة التدريسية

الجنس	الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	أقل من 5 سنوات	4.08	0.21
	من 5 إلى 10 سنوات	3.96	0.30
	أكثر من 10 سنوات	4.03	0.27
	المجموع	4.01	0.27
أنثى	أقل من 5 سنوات	3.86	0.19

	من5 إلى 10 سنوات	3.91	0.24
	أكثر من 10 سنوات	4.03	0.36
	المجموع	3.95	0.30
العينة ككل	أقل من 5 سنوات	4.00	0.23
	من 5 إلى10 سنوات	3.93	0.27
	أكثر من 10سنوات	4.03	0.31

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدِّراسة عن مقياس واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية وفقًا لمتغيري الدِّراسة (الجنس، والخبرة التدريسية)، وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي (Two–Way ANOVA) ، ويبين الجدول (8) نتائج هذا التحليل.

الجدول (8): نتائج تحليل التباين الثنائي (3×3) على الأداة ككل تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية	Eta square
الجنس	0.41	1	0.41	4.26*	0.04	0.04
الخبرة التدريسية	0.17	2	0.08	0.88	0.42	0.02
الجنس × الخبرة التدريسية	0.20	2	0.10	1.06	0.35	0.02
الخطأ	10.55	109	0.10			
الكلي (المعدل)	1840.12	115				
المجموع	11.16	114				

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

- **متغير الجنس**

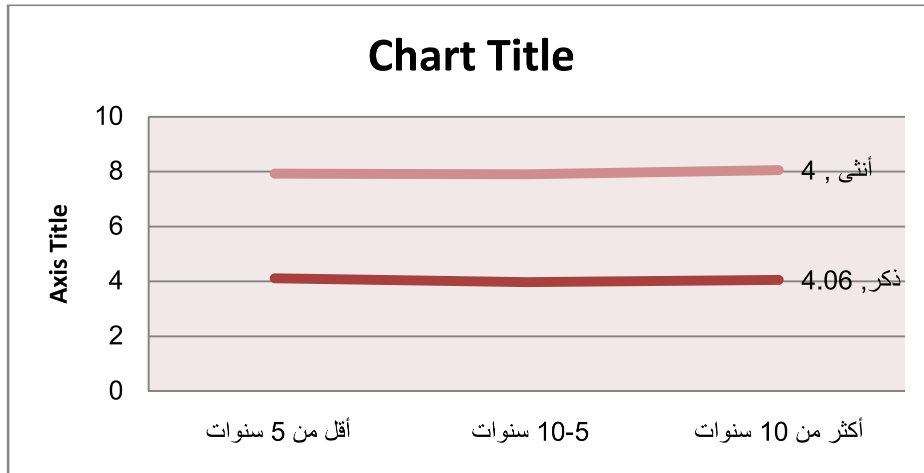
أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات الدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش باختلاف الجنس، حيث بلغت قيمة (F) (4.26) وهي قيمة دالة إحصائياً، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي (4.01).

- **متغير الخبرة التدريسية**

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات الدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش باختلاف الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة (F) (0.88) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

- **متغير التفاعل بين الجنس والخبرة التدريسية**

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات الدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش (الجنس × الخبرة التدريسية)، حيث بلغت قيمة (F) (1.06) وهي قيمة غير دالة إحصائية، ويوضح الشكل (1) طبيعة غياب التفاعل بين المتغيرين.



الشكل البياني (1) نتائج التفاعل بين الجنس والخبرة التدريسية

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق في استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش عن المستوى المقبول تربوياً (80%)؟

لمعرفة استجابات أفراد العينة من معلمي اللغة الإنجليزية ومعلماتها عن واقع استراتيجيات التدريس الصفية عن المستوى المقبول تربوياً (80 %) فأكثر، تم تطبيق اختبار (One Sample t-test) على الأداة ككل، الجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9) نتائج تطبيق اختبار (One Sample t-test) على استبانة واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش للأداة ككل

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش	3.96	0.26	0.03	33.85	114	0.00

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (9) أن قيمة (T) (33.85) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) والعلامة المعيارية (80%)، وهذا يدل على أن واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش لا تختلف عن المستوى المقبول تربوياً (80%) فأكثر.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج اتي توصلت إليها الدِّراسة، والتي هدفت إلى تقصّي واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدِّراسة. كما يتناول التوصيات التي توصلت إليها في ضوء نتائج الدِّراسة.

ولاً : مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش من وجهة نظرهم؟

بينت النتائج أن الدرجة الكلية لواقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش جاءت بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (االكلي) لفقرات الأداة (3.96)، وانحراف معياري (0.26)، ونسبة مئوية (79.2). وفيما يتعلق بالفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة وعددها (38) فقرة، فإن هذه النتيجة تعتبر منطقية، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى درجة توظيف استراتيجيات التدريس الصفية بنسبٍ متفاوتة لدى معلمي اللغة الإنجليزية (مهارة المعلّم في التدريس، وضبطه وإدارته للصف، وإطلاعه على استراتيجيات التدريس الحديثة، ورغبته في إفادة الطلبة...)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المادة أو نوع الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة التي تتطلب إتقان من المعلم ورغبة في التعلّم من الطالب. وتجد الباحثة أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة فوجهان (2002)، ودولمان (2007)، والزغبي

(2008)، والقارحي (2009)، والطعامنة (2012)، والضمور (2013)، والخزرجي (2015)، وبرافين (2015) إذ أن جميع هذه الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي وكانت نتائجها مشابهه لنتيجة هذه الدِّراسة، أما الدِّراسات التي اعتمدت المنهج التجريبي أوشبه التجريبي مثل دراسة القلقيلي (2004)، وحماد (2005) وعمر (2012)، وناصر (2014)، وزو (2014)، يونس (2013)، وكامبس (2017)، فقد كانت النتائج جميعها لصالح المجموعة التجريبية التي تعلّمت باستراتيجيات االتدريس الحديثة كالتعلّم التعاوني، والإستقصاء، ولعب الأدوار، والعصف الذهني وغيرها. بينما بيّنت دراسة Yan(2012)، وأحمد (2013)، والخزرجي (2015)،والغراغير(2017) أن درجة توظيف استراتيجيات التدريس الصفية جاءت متوسطة.وفيما يتعلق بالفقرات التي جاءت بتقدير متوسط وعددها تسع (9) فقرات، فقد تُعزى النتيجة إلى بعض المعيقات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية مثل كثرة عدد الطلبة في الغرفة الصفية، وزيادة العبء الدِّراسي الذي يُسند إلى معلمي اللغة الإنجليزية. كما ظهر عدد من الدِّراسات التي تناولت المعيقات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية منها دراسة يان (Yan,2012)، وأحمد (2013)، والخزرجي (2015) التي خلصت إلى أن المعلمين غير مؤهلين بالدرجة المطلوبة في بعض جوانب الإعداد المهني والأكاديمي، وافتقار المدارس للتجهيزات والأجهزة والوسائل السمعية والبصرية اللازمة لتعليم اللغة الإنجليزية فضلًا عن مقاومة الطلبة للتغيير الذي يطرأ على أي عنصر من عناصر المنهج.

ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالأسئلة: الثاني، والثالث، والرابع.

ناقشت الباحثة أسئلة الدِّراسة: (الثاني، والثالث، والرابع)، مجتمعة لأنها متعلقة بما يأتي:

هل توجد فروق في استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية بإختلاف: الجنس، والخبرة التدريسية، والتفاعل بينهما؟.

للإجابة عن هذه الأسئلة تم حساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدِّراسة عن أداتها لقياس استراتيجيات التدريس الصفية وفقًا لمتغيري الدِّراسة: الجنس، والخبرة التدريسية. فقد تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش باختلاف الجنس، إذ بلغت قيمة (F) (4.26) وهي قيمة دالة إحصائيًا، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي (4.01). وهذا مالم يتوافق مع نتيجة دراسة القلقيلي (2004) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل المباشر باستراتيجية الإستقصاء تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ودراسة زو (Zhou,2014) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيري الجنس ونوع الشخصية. ودراسة الغراغير (2017) كانت في توظيف استراتيجية التعلّم النشط وأظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. أما دراسة الضمور (2013)، والخزرجي(2015) فقد أظهرت إنه لا يوجود فروق تعزى لمتغير الجنس. وتبين النتائج عدم وجود أثر لمتغير الخبرة التدريسية في واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية، إذ بلغت قيمة (F) (0.88) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وقد يعود ذلك إلى التنافس بين المعلمين ذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة مع المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة، أو قد يكون لذلك علاقة بالدورات التدريبية التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم من أجل النهوض بمستوى معلمي اللغة الإنجليزية. وهذه كانت نتيجة دراسة العرافين (1985) في معرفة

نوع استراتيجيات تدريس المفهوم العلمي، بينما جاء في دراسة الضمور (2013) وجود فرق ذا دلالة إحصائية في مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الصف الأول الثانوي تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح الفئة (5–10 سنوات) و(10 سنوات فأكثر).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية يُعزى للتفاعل بين الجنس والخبرة التدريسية؛ أي أنَّ متغيريّ االدِّراسة مستقلان لا يتأثران ببعضهما البعض، وبالتالي ليس لهما أثر بالمتغير التابع المتمثل بواقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية، والرسم البياني في الشكل (1) يبين ذلك.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ونصه: هل توجد فروق في توظيف استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش عن المستوى المقبول تربوياً (80%)؟

بينت النتائج إن واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش مقبول تربوياً ولا يختلف عن المعيار التربوي المعتمد (80%)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى الأثر الإيجابي لمستوى تحصيل الطلاب جرّاء استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، كما ظهر في نتائج دراسة حماد (2005)، وعمر (2012)، والطعامنة (2012)، وناصر (2014).

التوصيات

في ضوء نتائج الدِّراسة، توصي الباحثة بالآتي:

- المحافظة على المستوى الحالي لدرجة استخدام استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة افنجليزية للمرحلة الأساسية.
- تزويد المدارس بالمواد والأدوات والوسائل اللازمة لتطبيق الاستراتيجيات الحديثة.
- إتاحة الفرص أمام المعلمين والطلبة من أجل الإبداع وطرح الأفكار المفيدة، وتوفير الوقت والمكان المناسبين لذلك.
- تكليف معلمي اللغة الإنجليزية بتقصّي الاستراتيجيات المناسبة للتدريس وتطبيقها فعلياً.
- عقد دورات ونوادي صيفية للطلبة وتقسيمهم بمجموعات وفق قدراتهم لتشجيع المتفوق ودعم وتحفيز الضعيف منهم على تعلّم مهارات اللغة الإنجليزية.
- إجراء بحوث ودراسات مشابهه للدراسة الحالية على عينات أخرى لكشف واقع استراتيجيات التدريس المستخدمة والتركيز على المفيد منها.
- إجراء بحوث ودراسات مشابهه للدِّراسة الحالية، على مواد دراسية أخرى غير اللغة الآنجليزية.

المراجع

المراجع العربية والأجنبية

القرآن الكريم

أبو سنينة، عودة (2008) أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية، **مجلة العلوم الإنسانية للأبحاث.** جامعة النجاح.

أبو شريخ، شاهر(2008) **استراتيجيات التدريس.** دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان.

آدم، عوان وآخرون (1992) دليل استراتيجية التعليم في المرحلة التابعة والتعلّم المستمر، **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، تونس.

الآغا، مراد" (2009) **أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ لدى طلاب الصف الحادي عشر**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

حمّاد، ايناس عبدالله (2005) **أثر استخدام استراتيجية لعب الأدوار على تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة.

حمدان، محمد زياد (1984) **أدوات ملاحظة التدريس في تحسين التربية**. الدار السعودية للنشر والتوزيع. جدة.

حمدان، سيد السابح (2003) **استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، المؤتمر العلمي الخامس عشر، جامعة عين شمس 17(2)، 68 – 23.

الحيلة، محمد محمود (2001) **طرائق التدريس واستراتيجياته:** دار الكتاب الجامعي.العين.

الخزرجي، لمياء(2015) الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية في تنفيذ منهاج المدارس الصديقة للطفل، **مجلة التربية، جامعة الأزهر** 2 (164) . القاهرة، مصر.

الخزرجي، ماجدة عبد الاله(2008) المهارات التدريسية التي ينبغي توافرها لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات العراقية ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، العراق (6)22.

الخزرجي، ماجدة عبد الاله(2012) استراتيجيات التدريس القبلية المتبعة من اعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية من وجهة نظر الطلبة، المؤتمر العلمي الثاني لكليات التربية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، العراق.

الخطيب، احمد (2014) أسلوب الحوار والمناقشة في التدريس. **موسوعة التعلّم.** www.edutrapedia.illaf. Net تمت المراجعة بتاريخ 2017/5/25

الخطيب، خالد محمد(2009) :**الرياضيات المدرسية ، والتفكير الرياضي** .عمان :مكتبة المجتمع العربي.

الربيعي، محمود داوود سليمان (2013) **استراتيجيلت التدريس.** كلية التربية الرياضية. جامعة بابل.

الرواشدة، ابراهيم (2001) **أثر استخدام استراتيجيات الخطاب الصفي أثناء تدريس العلوم**.رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك.

زيتون، حسن حسين (2003) **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**، عالم الكتاب، القاهرة.

زيتون، حسن حسين (2001) **مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس.** القاهرة عالم الكتاب.

زيتون، حسن حسين(2000) **مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس.** القاهرة، عالم الكتاب.

زيتون، حسن وزيتون، كمال (1992).**البنائية: منظور ايستمولوجي.** منشأة المعارف الإسكندرية. مصر.

شاهين، عبدالحميد (2010).**استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم.** جامعة الإسكندرية، كلية التربية دمنهور.

الضمور، سامي حامد (2013) **مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الصف الأول ثانوي في مديرية تربية الكرك من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط. عمان.

الطناوي، عفت مصطفى (2002). :**أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية .** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العتوم، عدنان يوسف وآخرون(2015).**نظريّات التعلّم**. عمان . دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتيبي، منال والملافخ، تركية (2014) **استخدام اسلوب التعلّم التعاوني في التدريس.** www.blogspot.com تمت المراجعة بتاريخ 2017/5/15.

العجيلي، سركز (1996). **نظريات التعلّم** ، ط3، بنغازي، منشورات جامعة قار يونس.

عطار، عبد الله إسحاق وكنسارة، احسان محمد عثمان (1997) **وسائل الاتصال التعليمية**، مكة المكرمة. مطابع بهادر للنشر والتوزيع.

عمر، شموع نبهان مصطفى (2012) **أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافية لدى طالبات الصف السّابع الأساسي في محافظة شمال قطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة.

العميري، عبد المنعم(2013).**أشهر نظريّات التعلّم**. السودان. تمت المراجعة بتاريخ 2017/6/17 www.edutrapedia.net/arabic/show-article.

غازي، إبراهيم (2002) **العصف الذهني الجماعي في تدريس المهارات الحياتية والبيئية لتنمية مهارات طرح الأسئلة**، المؤتمر العلمي السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

الغراغير، بيان عايد(2017) **درجة توظيف استراتيجيات التعلّم النشط لدى معلمي اللغة الإنجليزية من وجهة نظر طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء ديرعلاّ** ، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جرش الأهلية.

القارحي، خالد محمد (2009) **واقع تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة الإنجليزية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى. مكة المكرمة.

قطيط، غسان يوسف (2009) **طرائق التدريس العامة.** دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.

القلقيلي، عودة سليمان (2004) **أثر استخدام طرائق تدريس المحاضرة والتعلّم التعاوني والإستقصاء في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحوها في مبحث التربية الإسلامية.** اطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان.

مجمع اللغة العربية (1985). **المعجم الوسيط** . ط3، ج2، المجمع اللغوي بالقاهرة، دار المعارف.

محمد، مديحة حسن (2004) **اتجاهات حديثة في تربويات الرياضيات** .القاهر ة :عالم الكتاب للنشر والتوزيع.

المرعبة، سعد والقاسم، وجيه (2002). **التدريس بإستراتيجية التعلّم التعاوني** (حقيبة تدريبية غير منشورة).وزارة التربة والتعليم ، الرياض.

مشعلة، فاطمة (2016). **مفهوم استراتيجية التدريس**.www.mawdoo3.com. تمت المراجعة بتاريخ 2017/6/15.

مطر، عثمان محمد والخليلي، علا منذر (2002). **مستوى التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في فلسطين**. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، مركز القياس والتقويم.

معهد الامارات التعليمي (2009) **اللغة الإنجليزية وأهمية تعلمها**. www.uae7.com تمت المراجعة بتاريخ 2017/5/25.

المهوس، وليد بن إبراهيم (2009) **اثر** استخدام أسلوب العصف الذهني في تنميه الإبداع في التعبير الكتابي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالرياض"، **مجلة الدِّراسات التربوية والاجتماعية** – مصر،15 (1)، 266-243.

ناصر، سوسن موسى (2014) **أثر استخدام استراتيجية التعلّم بالمشروع على تحصيل طالبات الصف التاسع في مادة اللغة الإنجليزية في المهارات الأربع في محافظات الشمال**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

نصار، منذر محمود حمد (2010) **صعوبات تطبيق التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية في الاردن من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط.عمان.

الهاشمي، عبد الرحمن والدليمي، طه(2008) **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**. عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع.

الهويدي، زيد(2005) **مهارات التدريس الفعَّال**، العين.الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية والتعليم (2017)، **استراتيجيات التدريس والتقويم**،www.meo.gov.jo. تمت المراجعة بتاريخ 2017/6/25.

وزارة التربية والتعليم الأردنية، (1992).**استراتيجيات التدريس والتقويم** . عمان. مطبعة الوزارة

وزارة التربية والتعليم الأردنية، (2010) **نظام التعليم في الأردن**، إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة. www.meo.gov.jo، تمت المراجعة بتاريخ 2017/7/23.

وزارة التربية والتعليم الأردنية، (2014).**استراتيجيات التدريس والتقويم**.جائزة الملك عبدالله الثاني للتميّز. الدورة (7).عمان www.meo.gov.jo.تمت المراجعة 2017/6/16.

المراجع الأجنبية

Ahmad, N, Khan, F &Munir, N. (2013). Factors Affecting the Learning of English at Secondary School Level in Khyber Pakhtunkhwa. **Pakistan International Journal of English Language and Literature Studie,** 2 (2), 95-101.

Alzaghbiu, muhamad ghanim (2008) Attitudes of Teachers and Their Organizations Towards the Importance of Teaching onVocabulary Learning Strategy. Unpublished MA, University of Newcastle. Britain.

Anderson,Terry & Elloumi,Fathi.(2014) **Theory and Practice of Online Learning**.Athabasca University/cde.athabascau.ca/online-book.

Bostock E, Muller (1991) **Experience- dependent modification of hippocampal place cell firiny.**1 (2): 193-205.423.

Brown, R.A Palicsar (1982): **Inducting Strategic Learning from Text by Means,** Informal Self –Control Training.

Campos, Diego Munoz (2017). **Problem – Based Learning in Experiential Strategy for English Language Teacher Education in Chile. Chile**

Dolliman, Lucinda (2007) **Improving Sociall Skills Through the Use of Cooperative Learning**, Saints Xavier University. Chicago, Illinois

Harmer, Jeremy(1983).**The Practice of English Language Teaching.** Longman, Foreign Language Study.252.

Joyce, B. & Weil. M. (1996). **Models of Teaching**. Boston.

Oxford Dictionary:1332.Oxfod University,2000.

Praven, Munshed.& Javed, Muhammad. & Husain ,Irshad.(2015) **Managers Journal an English Language Teaching**. Vol.5.No 1.

Thenjiwe Emily M. & Boitumelo M. (2012). The Constructive Theory in Mathematic: The Case of Botswana Primary School**. International Review of Social Sciences and Humanities**, Vol.3,No.2,PP.139 - 147.

Vaughan, Winston (2002) Effect of Cooperative Learning on Achievment and Attitude Among Students of Color. **Journal Educational Research**.Vol. 95. No 6. 35- 64

Yan, C. (2012).We can only chanche in asmall way: A study of secondary English teachers implementation of curriculum reform in China. **Journal of Education Change,** 13,431 – 447

Yang,Pei-Ling &Wang, Ai –Ling.(2015). Investigating the Relationship among Language Strategies English Self-Efficacy and Explicit Stratigy Instruction**.Taiwan Journal of TESOL** Vol.12.1-26.

Yunus, Melor Md & Sulaiman.Nur Ainil & Embi, Md Amin. **Malaysian Gigted Students: Use of English Language Learning Strategies**. National University of Malaysia. Bangi. Selangor,Malaysia.

Zhou, Chaoying (2014**) Language Learning Strategies Empployed by Chinese English Major Pre- Service Teachers in Relation of Gender and Personality Types**. Suranaree University of Technology Thailand.

الملحق (1)

أداة الدِّراسة بصورتها الأوليّة

(استبانة المحكمين)

جامعة جرش

كلية العلوم التربوية

قسم الدراسات العليا

المناهج العامة والتدريس

الأستاذ الفاضل :.. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان **واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين،** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج العامة والتدريس في جامعة جرش.

وبما انكم من الخبراء التربويين المختصين والمهتمين بالموضوع، أرجو التكرم بقراءة فقرات الاستبانة،وإبداء ملاحظاتكم في فقراتها للتأكد من دقة صياغتها، ووضوحها، وسهولة الإجابة عنها، وملائمتها لموضوع الدِّراسة. إنّ اهتمامكم بتقويم فقرات هذه الاستبانة سيكون له مردوده الإيجابي والفعّال في تطويرها، قبل توزيعها على عينة الدِّراسة. علماً بأن المقياس المستخدم في هذه الدِّراسة هو مقياس ليكرت الخماسي المتدرّج ممثلًا بـ (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، مطلقًا).

شاكرين حسن تعاونكم ومساهمتكم لإثراء هذه الاستبانة

الباحثة:

وصال جاسر علي العبدالقادر

استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسيّة من وجهة نظر المعلمين

رقم الفقرة	الفقرات	الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة لموضوع الدِّراسة		الملاحظات والتعديلات
		صالحة	غير صالحة	منتمية	غير منتمية	
1	أُحدد النتاجات التعلميّة التي سأُدرّسها.					
2	أُركز على الأهداف المعرفية دون النتاجات الأخرى.					
3	أضع زمنًا محدداً لتحقيق النتاجات التعلميّة.					
4	أستكشف خبرات الطلبة باستراتيجية الإختبارات العلمية.					
5	أمهّد للدرس بطرح مشكلة أو أسئلة أو بعض التناقضات التي تثير تفكير الطالب.					
6	لا ألتزم بإجابة إنموذجيّة عن السؤال الذي يُطرح.					
7	أتبع استراتيجية التعلّم التعاوني، فأُوزع الأدوار على الطلبة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.					
8	أُحاول استخدام أكثر من استراتيجية تدريسيّة في الحصة الواحدة.					
9	ألتزم بالوقت المخصص للحصة.					
10	أهتم بالتهيئة الحافزة للموقف التعليمي، وأعرض مقدمة مشوقة له.					

11	أحث الطلبة على التعلّم الذاتي.					
12	أُشجّع الطلبة على التعلّم بروح الفريق.					
13	أحث الطلبة على اتّباع استراتيجية الاستقصاء للوصول الى المعلومة.					
14	أعرض الكلمات المرادفة للمفردات الجديدة في الوقت المناسب.					
15	أُراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
16	أُعزز مهارات الإستماع الايجابية لدى الطلبة.					
17	أستخدم جهاز التسجيل للإستماع .					
18	لا ألتزم بمحتوى الكتاب المدرسي.					
19	أُكثر من استخدام اللغة العربية الفصيحة في الحصة.					
20	أهتم بالقراءة الصامتة بقواعدها الصحيحة.					
21	أربط محتوى الدرس بحياة الطالب ومجتمعه المحلي.					
22	أُوظّف أوراق العمل أثناء تدريس اللغة الإنجليزية.					
23	أُجيد مهارات استخدام السبورة وتوظيفها بشكلٍ فاعل.					
24	أُكثر من الجوانب التطبيقية لموضوع الدرس.					
25	أستخدم استراتيجيات التدريس الحديثة.					
26	أُخصص وقتاً كافياً من الحصة ليطبّق الطلبة ما تعلّموه في الحصة.					

27	أُهيئ المواقف لإثارة التساؤل وحب الاستطلاع لدى الطلبة.					
28	أستخدم الوسائل التعليمية المناسبة في تقديم المادة التعليمية.					
29	أُثني على الأفكار الجديدة والآراء المفيدة.					
30	أعالج نقاط الضعف عند الطلبة باستمرار					
31	أتقبّل وجهات نظر الطلبة وإجاباتهم وأصوّب الخاطئ منها.					
32	\اطرح الأسئلة السابرة واوجه الطلبة للاجابة					
33	أسمح للطلبة بعرض واجباتهم أمام زملائهم.					
34	أُوظّف استراتيجيات التقويم الصفي في تعلّم الطلبة.					
35	أعمل على تلبية حاجات الطالب ومتطلبات المنهاج معاً.					
36	أوجه الطلبة نحو التعلّم الفعّال من خلال العمل.					
37	أُشرك الطلبة باختيار طريقة التعلّم المناسبة.					
38	أُوظّف استراتيجية السرد القصصي لتنمية خيالاتهم العلمية.					
39	أُتابع أنشطة الطلبة وأكتب ملخصات حول إنجازاتهم.					
40	أُشجّع الطلبة على الحوار والنقاش والتفاعل الصفي .					

41	أستخدم لغة علميّة واضحة بعيداً عن التكلّف.					
42	أُحفّز الطلبة على التفكير الإبداعي.					
43	أعمل تغذية راجعة محفزة في أثناء الدرس.					
44	أُوظّف التكنولوجيا الحديثة في تقديم الدرس.					
45	أتعامل مع طلبتي بمرونة مبتعداً عن التشدد.					
46	أعمل على تهيئة جو تربوي تسودهُ العلاقات الإنسانية بيني وبين طلبتي.					
47	أستخدم أنشطة أثرائية فعّالة تثير النقاش بين الطلبة.					
48	غياب الطلبة لايهمني					
49	أجيد مهارات استخدام السبورة وتوظيفها					

الملحق(2)

أداة الدِّراسة بصورتها النهائية

جامعة جرش

كلية العلوم التربوية

قسم الدراسات العليا

الأستاذ الفاضل :... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان **واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين،** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج العامة والتدريس في جامعة جرش.

أرجو التكرم بقراءة فقرات الاستبانة، والإجابة عن كل فقرة من فقراتها بدون ترك أيّ فقرة. ولنّ اهتمامكم بالإجابة عن فقرات هذه الاستبانة سيكون له مردوده الإيجابي والفعّال في نجاح الباحثة في دراستها والوصول الى نتائج حقيقية يمكن تعميمها فيما بعد.

شاكرين حسن تعاونكم

الباحثة

وصال جاسر علي العبدالقادر

المعلومات الديموغرافية

1. الجنس: ذكر ☐ انثى ☐
2. الخبرة :أقل من 5 سنوات ☐ من 5 الى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسيّة من وجهة نظر المعلمين

رقم الفقرة	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	أُحدد النتاجات التعلميّة التي سأُدرّسها.					
2	أُركز على الأهداف المعرفية دون النتاجات لأخرى.					
3	أضع زمناً محدداً لتحقيق النتاجات التعلميّة.					
4	أستكشف خبرات الطلبة باستراتيجية الإختبارات العلمية.					
5	أمهّد للدرس بطرح مشكلة أو أسئلة أو بعض التناقضات التي تثير تفكير الطالب.					
6	لا ألتزم بإجابة إنموذجيّة عن السؤال الذي يُطرح.					
7	أتبع استراتيجية التعلّم التعاوني، فأُوزع الأدوار على الطلبة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.					
8	أُحاول استخدام أكثر من استراتيجية تدريسيّة في الحصة الواحدة.					
9	ألتزم بالوقت المخصص للحصة.					
10	أهتم بالتهيئة الحافزة للموقف التعليمي، وأعرض مقدمة مشوقة له.					
11	أحث الطلبة على التعلّم الذاتي.					
12	أُشجّع الطلبة على التعلّم بروح الفريق.					

13	أحث الطلبة على اتّباع استراتيجية الاستقصاء للوصول الى المعلومة.					
14	أعرض الكلمات المرادفة للمفردات الجديدة في الوقت المناسب.					
15	أُراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
16	أُعزز مهارات الإستماع الايجابية لدى الطلبة.					
17	أستخدم جهاز التسجيل للإستماع .					
18	لا ألتزم بمحتوى الكتاب المدرسي.					
19	أُكثر من استخدام اللغة العربية الفصيحة في الحصة.					
20	أهتم بالقراءة الصامتة بقواعدها الصحيحة.					
21	أربط محتوى الدرس بحياة الطالب ومجتمعه المحلي.					
22	أُوظّف أوراق العمل أثناء تدريس اللغة الإنجليزية.					
23	أُجيد مهارات استخدام السبورة وتوظيفها بشكلٍ فاعل.					
24	أُكثر من الجوانب التطبيقية لموضوع الدرس.					
25	أستخدم استراتيجيات التدريس الحديثة.					
26	أُخصص وقتاً كافياً من الحصة ليطبّق الطلبة ما تعلّموه في الحصة.					
27	أُهيئ المواقف لإثارة التساؤل وحب الاستطلاع لدى الطلبة.					
28	أستخدم الوسائل التعليمية المناسبة في					

					تقديم المادة التعليمية.	
					أُثني على الأفكار الجديدة والآراء المفيدة.	29
					أُوظّف استراتيجية حل المشكلات في تشخيص نقاط الضعف ومعالجتها.	30
					أتقبّل وجهات نظر الطلبة وإجاباتهم وأصوّب الخاطئ منها.	31
					أوظّف استراتيجية العصف الذهني في توجيه الأسئلة.	32
					أسمح للطلبة بعرض واجباتهم أمام زملائهم.	33
					أُوظّف استراتيجيات التقويم الصفي في تعلّم الطلبة.	34
					أعمل على تلبية حاجات الطالب ومتطلبات المنهاج معًا.	35
					أوجه الطلبة نحو التعلّم الفعّال من خلال العمل.	36
					أُشرك الطلبة باختيار طريقة التعلّم المناسبة.	37
					أُوظّف استراتيجية السرد القصصي لتنمية خيالاتهم العلمية.	38
					أُتابع أنشطة الطلبة وأكتب ملخصات حول إنجازاتهم.	39
					أُشجّع الطلبة على الحوار والنقاش والتفاعل الصفي .	40
					أستخدم لغة علميّة واضحة بعيداً عن التكلّف.	41
					أُحفّز الطلبة على التفكير الإبداعي.	42

43	أعمل تغذية راجعة محفزة في أثناء الدرس.					
44	أُوظّف التكنولوجيا الحديثة في تقديم الدرس.					
45	أتعامل مع طلبتي بمرونة مبتعداً عن التشدد.					
46	أعمل على تهيئة جو تربوي تسودهُ العلاقات الإنسانية بيني وبين طلبتي.					
47	أستخدم أنشطة أثرائية فعّالة تثير النقاش بين الطلبة.					

الملحق (3) أسماء السادة المحكمين

الرقم	الآسم	الجامعة	التخصص
1	الأستاذ الدكتور أحمد صومان	جامعة الإسراء	مناهج وأساليب تدريس
2	الأستاذ الدكتور صباح العجيلي	جامعة الإسراء	قياس وتقويم
3	الأستاذ الدكتورعايش زيتون	جامعة جرش	مناهج وأساليب تدريس العلوم
4	الأستاذ الدكتور كامل عتوم	جامعة جرش	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية
5	الأستاذ الدكتورة ماجدة الخزرجي	جامعة جرش	مناهج وأساليب تدريس
6	الدكتور أحمد حسن العياصرة	جامعة العلوم الإسلامية	مناهج عامة وأساليب تدريس
7	الدكتور عبدالله حسين العمري	جامعة البلقاء التطبيقية	مناهج وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية
8	الدكتور محمد أحمد العبد الرزاق	جامعة البلقاء التطبيقية	آداب /اللغة الإنجليزية
9	الدكتور محمد بني خالد	جامعة الإسراء	مناهج وأساليب تدريس
10	الدكتور يوسف الجرايدة	جامعة جرش	تكنولوجيا التعليم
11	الدكتور حجاج هزّاع الصمادي	وزارة التربية والتعليم	قياس وتقويم
12	الدكتور سامي أبو غزله	وزارة التربية والتعليم	مناهج عامة وأساليب تدريس

الملحق (4) كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Jerash University
Faculty of Educational Sciences

جامعة جرش
كلية العلوم التربوية

الرقم: ع ت/٤/٣/٢٦/٦٢/٣٤٦٢/٣٤
التاريخ: ٢٠١٧/٥/٨

لمن يهمه الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..

أرجو العلم بأن الطالبة وصال جاسر علي العبد القادر تخصص ماجستير المناهج العامة والتدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش ترغب بتوزيع أداة دراسة (استبانه) لبحثها الموسوم ب **"واقع استراتيجيات التدريس الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين"** للحصول على درجة الماجستير في **المناهج العامة والتدريس** أرجو التكرم بتسهيل مهمتها في ذلك.

وتفضلوا بقبول الاحترام

عميد كلية العلوم التربوية

د. وليد الشدوح

نسخة لـ:
- رئيس قسم الدراسات العليا
- ملف الطالب

ص.ب ٢٦١٥٠ هاتف ٦٣٥٠٥٢١ - ٦٣٥٠٥٢٢ - فاكس ٦٣٥٠٥٢٠ - جرش - المملكة

...١٥٠ Tel. ٦٣٥٠٥٢١ - ٦٣٥٠٥٢٢ - Fax. ٦٣٤٠٥٢٠ Jerash - The Hashemite Kingdom

Website: www.jpu.edu.jo E-mail: ju@go.com.jo

Abstract

The Reality of The Teaching Classroom Strategies among English Language Teachers For Primary Stage At Jerash Governarate And Its Relation With Gender And Teaching Experience From Teachers Views

This study aimed to identify the reality of classroom teaching strategies of the English language teachers for primary stage in Jerash governarate from the point of views teachers. The researcher followed the analytical descriptive method wich is consistent with the nature of the variable of the study and its purpose. The study population of English teachers in the schools of The Directorate of Education in Jarash for academic years 2016/2017, totaling (412) teachers. The sample was selscted by using the simple random sampling method of the English language teachers (115), with (58) male and (57) female distributed the questionnaire (the study tool) consisting of (47) items. The results showed that use of classroom teaching strategies by English teachers of primary stage in Jerash was high with average of (3.96) and percentage (79.3%). Also the results showed that there are statistically significiant differences due to impact of gender to male teachers, and there aren't statistically significiant differences due to the effect of interaction between gender and teaching experience. The study recommended that intensifying training courses for English teachers. Research and studies similar to this study.

Keywords: Classroom teaching strategies, Primary stage, English language teachers